

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION PAR DES ENSEIGNANTS CAMEROUNAIS DE PRODUCTIONS
TEXTUELLES ARGUMENTATIVES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE D'ÉLÈVES
DE 3^e SECONDAIRE

PAR

JUSTINE NKENGNE ZOGANG

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

Québec, Canada

NOVEMBRE 2016

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la didactique du texte écrit, plus spécifiquement sur la pratique de l'évaluation par des enseignants camerounais de textes argumentatifs produits par des élèves du secondaire. Nous avons observé ce que font les enseignants lorsqu'ils évaluent les productions textuelles des élèves de 3^{e1} au Cameroun et d'identifier les connaissances qui guident leurs évaluations des textes et les amènent à porter un jugement sur un texte et à le qualifier bon ou mauvais.

Le problème de l'évaluation des productions textuelles est présent dans tous les pays. Cependant, il se situe dans des réalités linguistiques et socioculturelles différentes. Pour mener cette étude, une présentation de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours a été nécessaire. Nous avons établi ensuite la différence entre un texte et un discours et avons tenté de faire émerger des critères sur ce que nous entendons par « bonne textualité » en nous basant sur des études réalisées en linguistique textuelle et en analyse des discours. Le parcours des écrits montre que la réflexion sur la linguistique textuelle a fait émerger deux notions : celle de la cohésion et celle de la cohérence textuelle. Il était important de savoir pourquoi ces deux concepts sont cruciaux dans la construction d'un texte et comment l'évaluation peut en tirer profit.

Afin de connaître les pratiques d'évaluation des enseignants retenus, nous avons adopté une démarche méthodologique à plusieurs étapes. Nous avons tout d'abord amené les élèves à produire un texte argumentatif que les enseignants ont évalué. Ensuite, nous avons effectué un entretien d'explicitation et une entrevue semi-dirigée auprès des enseignants. Nous avons étudié ces trois types de données et les résultats nous ont montré des lacunes chez les enseignants lors de l'évaluation de la textualité des textes argumentatifs. En effet, les résultats montrent que les enseignants ne sont pas formés pour entreprendre une évaluation des productions textuelles. Nous avons pu remarquer que les enseignants sont compétents lorsqu'il s'agit d'évaluer les fautes reliées à la phrase. Il nous est clairement apparu que leurs pratiques d'évaluation se concentrent peu sur les faits linguistiques reliés à la cohérence textuelle. Notre travail a montré que les critères d'évaluation des textes par les enseignants camerounais ayant participé à cette enquête demeuraient flous et peu conceptualisés.

Partant de ces constats, nous avons jugé nécessaire de faire des propositions didactiques qui pourraient être utilisées par les enseignants de français. Nous avons suggéré :

- une meilleure identification des contenus à enseigner;
- un ajustement des objectifs de production textuelle en fonction des critères de cohésion et de cohérence;

¹ La 3^e dans le système camerounais, renvoie au secondaire 4 dans le système québécois.

-une formation et un perfectionnement des enseignants sur les liens entre la didactique du français et la grammaire textuelle et l'analyse des discours.

Nous pensons que notre étude constitue, dans le contexte camerounais, une contribution importante pour résoudre la problématique de l'évaluation des productions textuelles écrites, particulièrement des textes argumentatifs. Ce travail, dont les résultats seront soumis au ministère camerounais de l'Éducation ainsi qu'aux enseignants, constitue une base pour améliorer la formation des enseignants, mais aussi pour susciter d'autres recherches au Cameroun sur la didactique des textes au secondaire.

Mots-clés : qualité de la bonne textualité, cohésion textuelle, cohérence textuelle, texte argumentatif, didactique du français.

ABSTRACT

This research project focuses on the didactic of written texts, specifically the evaluation practices of Cameroonian teachers of argumentative texts produced by high school students. We observed what teachers do when they are evaluating the textual productions of Grade 3² students in Cameroon. We also identified the knowledge and the characteristics guiding the teachers' assessments of texts and leading them to give positive or negative judgments on a text. The issue of evaluation of written productions is common to all countries. However, evaluation is always located in different linguistic and socio-cultural realities. To successfully undertake this study, a presentation of linguistics and discourse analysis text was necessary. We then established the difference between text and speech and tried to expose the criteria on what we mean by "good textuality" relying on previous studies in linguistics and discourse analysis texts. The literature reviews shows that reflection on the textual language has given rise to two notions: that of cohesion and that of textual coherence. It was important to identify why these two concepts are crucial in the construction of a text and how the evaluation process can benefit from them.

We used a methodological approach in several stages to learn more on the assessment practices of teachers. First, we asked students to produce an argumentative essay that we submitted to teachers for evaluation. Then, we organized an explicit interview and a semi-structured interview with teachers. We studied these three types of data; the results showed some gaps among teachers in the evaluation of textuality of argumentative texts. Indeed, the results show that teachers are not trained to undertake evaluations of written productions. We noticed that teachers are proficient when it comes to assessing sentence structure. It was clear to us that their assessment practices focus little on linguistic facts relating to textual coherence. Our research showed that the text evaluation criteria of Cameroonian teachers who participated in this survey remained unclear and little conceptualized.

Based on these observations, we found it necessary to make educational proposals that could be used by teachers of French. We suggested:

- a better identification of study content;
- an adjustment of textual production targets based on the criteria of coherence and cohesion;
- a training and an improvement of teachers on the relationship between the didactic of French, the textual grammar and the discourse analysis.

We believe our study, in the Cameroonian context, is an important contribution to solve the problem of the evaluation of written productions, particularly argumentative texts. This work, of which results will be submitted to the Cameroonian Ministry of Education and teachers, provides a basis for improving the training of teachers, but also to stimulate further research on the didactic texts in high school in Cameroon.

² The Grade 3 in the Cameroonian system, refer to the high school 4 in the Quebecois system.

Keywords: quality of good textuality, text cohesion, textual coherence, argumentative essay, teaching French/didactic of the French.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT	IV
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	X
REMERCIEMENTS.....	XII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique	8
1.1 Le contexte de la recherche	10
1.2 Les orientations des programmes d'enseignement du français au Cameroun...	12
1.3 Les orientations dans les livres d'enseignement du français au Cameroun	16
1.4 Les directives à l'endroit de l'enseignant de français du secondaire au Cameroun	19
1.5 Quelques recherches autour de l'évaluation de la bonne textualité dans les textes.....	24
1.6 Les questions de recherche.....	38
1.7 Les objectifs poursuivis.....	39
1.8 La pertinence de la recherche	39
CHAPITRE 2 Assises théoriques.....	41
2.1 La linguistique textuelle et l'analyse du discours / La différence entre un texte et un discours.....	41
2.2 Le texte ou la problématique de la l'organisation d'unités qui vont au-delà de la phrase.....	44
2.3 La cohésion et la cohérence dans les recherches théoriques	47
2.3.1 La cohésion	47
2.3.1.1 L'anaphore	50
2.3.1.2 Les connecteurs	51
2.3.1.3 Les temps verbaux.....	52
2.3.2 La cohérence textuelle.....	54
2.3.2.1 Les règles de cohérence de Charolles (1978).....	55
2.3.2.2 Autres définitions de la cohérence textuelle	60
2.4 Cohésion et cohérence dans le texte argumentatif	66
2.5 Discours argumentatif	71
2.6 La cohésion et la cohérence textuelle et leurs traitements dans la recherche en didactique	78
2.7 Quelques recherches en didactique de l'argumentation	91
2.8 La question de l'évaluation et ses relations avec la cohésion et la cohérence ..	99
2.8.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?	99
2.8.2 L'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelle.....	103

2.9	Synthèse.....	112
CHAPITRE 3 Cadre méthodologique.....		116
3.1	Critères d'évaluation des productions textuelles.....	117
3.1.1	La détermination des critères d'évaluation	118
3.1.2	Grilles d'évaluation des productions textuelles	120
3.2	Une posture épistémologique à privilégier.....	123
3.3	La démarche méthodologique	125
3.3.1	Contexte	125
3.3.2	Constitution de l'échantillon.....	126
3.3.3	Présentation spécifique de la démarche de cueillette des données choisies	129
3.3.4	Validation du matériel.....	135
3.3.5	Déroulement de la collecte.....	135
3.3.6	Démarche d'analyse.....	136
3.3.7	Critères de scientificité	140
CHAPITRE 4 Résultats des analyses.....		142
4.1	Les commentaires des enseignants.....	142
4.1.1	L'absence de commentaires.....	143
4.1.2	Le commentaire non-développé.....	143
4.1.3	Le commentaire codé.....	144
4.1.4	Le commentaire exclamatif.....	144
4.1.5	Le constat	144
4.1.6	La correction de l'erreur	145
4.2	Que font les enseignants quand ils évaluent? Et comment l'explicitent-ils? ..	146
4.2.1	Cohésion	153
4.2.1.1	Anaphore	153
4.2.1.2	Connecteurs ou organisateurs textuels	154
4.2.1.3	Paragraphes	155
4.2.2	Cohérence textuelle.....	158
4.3	Commentaires faits par les enseignants.....	161
4.4	Compréhension de l'évaluation et de la note selon les enseignants.....	162
4.4.1	Connaissances mises en application lors de l'évaluation d'un texte et compétence de l'enseignant	165
4.5	Caractéristique d'une bonne production textuelle.....	166
4.5.1	Définition d'un texte compris	169
4.5.2	Définition de la cohérence textuelle.....	171
4.6	Types de commentaires privilégiés par les enseignants.....	174
4.7	Les critères d'évaluation utilisés par les enseignants au Cameroun	174
4.7.1	Les critères officiels de l'évaluation au Cameroun.....	175
4.7.2	L'évaluation «prétendue faite» par les enseignants	175

4.8	Quelques faits pédagogiques et didactiques justificatifs des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation de la production textuelle .	179
4.8.1	Manque de connaissance sur les objectifs de l'évaluation.....	179
4.8.2	Le manque de temps à consacrer à l'évaluation	180
4.8.3	Les notes	180
4.8.4	Le manque de maîtrise du texte argumentatif.....	181
4.9	Avis des enseignants sur les orientations préconisées par la grammaire textuelle	182
CHAPITRE 5 Synthèse des résultats et discussion.....		186
5.1	Interprétations des principaux résultats découlant des questions de recherche.....	187
5.1.1	Résultats relatifs à ce que font les enseignants camerounais lorsqu'ils évaluent les productions textuelles	187
5.1.2	À quels niveaux se situent les remarques qu'ils font?	189
5.1.3	Quelles dimensions sont laissées de côté?	189
5.1.4	Confrontation entre ce que font les enseignants et ce qu'ils disent faire.....	190
5.1.5	Ces actes permettent-ils d'identifier les critères qui définissent la bonne textualité ou la cohérence textuelle chez les enseignants?.....	191
5.1.6	Les résultats indiquent-ils une bonne prise en charge du savoir didactique à partir de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours?.....	192
5.2	Discussion des résultats.....	193
5.3	Propositions didactiques.....	196
CONCLUSION.....		200
BIBLIOGRAPHIE.....		205
ANNEXES		216
ANNEXE 1		217
ANNEXE 2		218
ANNEXE 3		219
ANNEXE 4		220
ANNEXE 5		221
ANNEXE 6		222
ANNEXE 7		224
ANNEXE 8		225

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Définition de la correction	101
--	-----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AB	Assez Bien
ACC	Accord
BEPC	Brevet d'Étude du Premier Cycle
C	Compréhension
COLPRO	Collège Protestant
COLMAZ	Collège Mazenod
CONJ	Conjonction
CRTV	Cameroun, Radio et Télévision
EDICEF	Éditions Classiques d'Expression Française
EVA	Évaluation
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
GP	Grammaire de la Phrase
GT	Grammaire du Texte
HS	Hors Sujet
IMPFT	Imparfait
INSUF	Insuffisant
L	Langue
LYCLA	Lycée Classique
LYMAR	Lycée de Mardock
MD	Mal Dit
MINEDUC	Ministère de l'Éducation du Cameroun
OI	Organisation des idées
ORTH	Orthographe
P	Présentation
PC	Passé Composé
PS	Passé simple
SYN	Syntaxe

*À la mémoire de ma tante, Berthe Mouafo
À la famille Zogang*

À mon époux Joseph et mes enfants Jayden, Jayson et Berthe-Jaelle Moutche

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, en premier lieu, mon directeur de recherche Khadiyatoulah Fall. Ses connaissances en linguistique textuelle, en analyse des discours et en sémantique de même que son intérêt pour les développements didactiques de la linguistique m'ont été utiles et m'ont guidée tout au long de cette recherche.

Mes remerciements vont à l'endroit de ma codirectrice Marta Anadon pour son soutien constant, son professionnalisme, sa compétence et surtout sa disponibilité. Ses conseils et sa patience m'ont grandement été utiles tout au long de la rédaction de cette thèse.

Je remercie la professeure Pauline Minier pour les judicieux remarques et conseils qu'elle m'a prodigués durant ma formation et pour ses suggestions pertinentes lors de mon examen doctoral.

Je voudrais remercier les directeurs du Lycée classique et moderne, du Lycée de Mardock, du collège protestant et collège de Mazenod de Ngaoundéré (Cameroun) pour avoir favorisé ma rencontre avec les enseignants de français.

Je ne peux oublier de remercier les enseignants et les élèves des classes de français qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche. Sans leur participation, il m'aurait été impossible de réaliser cette étude.

Je ne peux passer sous silence l'appui financier du Programme canadien de bourses de la francophonie qui m'a octroyé une bourse d'étude.

Je remercie madame Soukeyna, professionnelle de recherche à la Chaire de recherche CERII de l'UQAC, qui a généreusement fait une dernière révision linguistique de ce travail.

J'adresse également des remerciements au bureau du service aux étudiants ainsi qu'au secrétariat du Département des sciences de l'éducation qui m'ont familiarisée avec les routines de la vie étudiante pendant tout mon séjour à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Je remercie les étudiants avec lesquels j'ai cheminé et qui n'ont cessé de m'encourager durant cette recherche.

Des remerciements aux familles qui m'ont soutenue depuis mon arrivée au Canada: les familles Mouafo, Simo et Kamté.

Je tiens particulièrement à remercier Mme Foading Lucide pour avoir assuré la mise en forme de ce travail.

Enfin, je ne saurais terminer sans particulièrement remercier Jean Bertos Simo qui m'a toujours encouragé tout au long de mon parcours.

INTRODUCTION

Les réformes dans le domaine de la didactique du français ont fait couler beaucoup d'encre au cours des dernières années et ce, partout dans le monde. Les chercheurs abordent l'enseignement du français langue étrangère ou seconde en tenant compte des recommandations officielles des gouvernements, mais aussi des avancées de la réflexion menée par les linguistes et les didacticiens du français.

Les questionnements scientifiques ont poussé la réflexion à dépasser la grammaire de la phrase, qui permettait de guider une didactique de la phrase et de ses constituants, pour déboucher sur une grammaire du texte qui, elle, balise la structuration des phrases entre elles de même que la cohérence d'ensemble de cet agencement dans des contextes énonciatifs donnés avec une intention de communication.

Il est normalement attendu de tout enseignant qu'il puisse disposer de la méthode appropriée pour favoriser les apprentissages lui permettant d'effectuer par la suite une évaluation conséquente.

Dans les lycées et collèges au Cameroun, l'enseignement/évaluation du français comprend des activités telles que la lecture et l'écriture de différents types de textes. Dans le cadre de cette étude, il est question du texte argumentatif. La visée de ce type de texte est d'amener l'élève à convaincre le lecteur (l'enseignant) à partir d'un sujet imposé.

Le développement de la communication écrite est une dimension essentielle de l'apprentissage scolaire du français au Cameroun. Dès l'école primaire, le ministère de l'Éducation Nationale (MINEDUC) a instauré, à partir de la classe du cours élémentaire première année, un enseignement qui porte sur la construction de phrases. L'élève est amené à construire des phrases avec les mots qui lui sont donnés, sans se soucier d'un quelconque lien entre la première phrase construite et celle qui suit.

Ce n'est qu'à partir du cours moyen première année que l'élève découvre la rédaction. Certes, il lui faut construire des phrases, mais il doit aussi pouvoir organiser ses idées de façon que l'on puisse noter une organisation d'ensemble dans sa production.

Malheureusement, on se rend compte que l'élève aborde la sixième, laquelle constitue avec la cinquième le cycle d'éveil, avec des lacunes importantes en production textuelle. L'élève a cependant acquis quelques rudiments de connaissances de ce qu'est une rédaction. Il faut souligner qu'avec les sixième et cinquième années, l'élève se prépare pour la quatrième année qui est un cycle durant lequel l'exercice de rédaction est important.

La classe de 3^e est le début de ce cycle d'orientation. Elle complète les acquisitions des élèves et leur permet d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles au niveau du 2^e cycle au collège ou sinon dans des établissements techniques.

L'enseignement et l'évaluation de la rédaction au cycle d'orientation portent sur plusieurs productions textuelles dont l'argumentation. C'est à travers l'argumentation que l'élève acquiert les aptitudes au raisonnement discursif.

La présente recherche vise à analyser la manière dont les enseignants camerounais effectuent l'évaluation de textes écrits argumentatifs en français. Elle tente de contribuer à l'amélioration des stratégies d'enseignement et d'évaluation des textes argumentatifs et ce, afin de développer les compétences textuelles et discursives chez les élèves. Elle s'attarde à la pratique d'évaluation des enseignants. Les résultats de ce travail pourront les sensibiliser sur ce qu'ils font en évaluant les textes et sur les améliorations qui doivent être apportées. Les décideurs du ministère de l'Éducation camerounais pourront également se servir des résultats de cette recherche pour effectuer les changements nécessaires dans la définition des objectifs et dans la formation des enseignants.

Une correction des copies des élèves sur des bases plus précises leur permettra de s'autoévaluer et de revoir les erreurs qu'ils commettent lors de la production des textes. Les élèves apprendront à construire la cohérence thématique d'un texte ainsi que la progression. Les apprenants produiront des transitions adéquates qui donneront une unité au texte. En somme, ils acquerront la façon dont les phrases s'enchaînent par rapport aux thèmes abordés, tout en tenant compte des trois grands types de progressions thématiques à savoir : poser un

thème et en assurer les reprises, faire progresser une information, assurer des transitions, établir une relation entre les paragraphes dans un texte argumentatif.

Sur le plan interpersonnel, il pourrait avoir une facilité d'expression puisque les élèves sauront agencer leurs idées dans une argumentation. Avec l'acquisition des principes de la cohésion et de la cohérence textuelle, ils pourront convaincre leurs interlocuteurs par la clarté de leurs propos. La maîtrise de l'argumentation est présentée dans les instructions officielles comme un puissant levier dans la formation d'un citoyen autonome et responsable.

Cette recherche poursuit plusieurs objectifs spécifiques :

- Décrire la manière dont des enseignants camerounais de français langue seconde évaluent les productions textuelles argumentatives d'élèves de 3^e.
- Situer ces évaluations par rapport aux attentes didactiques aujourd'hui d'une évaluation des textes qui tient compte des propositions de la linguistique textuelle et du discours sur ce qu'est la production d'un bon texte.
- Connaître les justifications que les enseignants donnent pour motiver les évaluations qu'ils ont posées et ensuite analyser ces justifications en fonction des propositions de la linguistique textuelle et du discours. L'objectif est donc de cerner les représentations qui orientent les pratiques évaluatives des textes argumentatifs de la part des enseignants en analysant leurs réflexions métacognitives sur leurs propres pratiques.

Cette étude tire parti des recherches sur la linguistique textuelle. Cette approche linguistique s'intéresse aux relations entre les phrases pour former un ensemble textuel cohésif et cohérent dans le cadre d'une relation communicative. La linguistique textuelle tient compte de la dimension formelle du texte, mais aussi de sa relation avec l'aspect extralinguistique, c'est-à-dire du cadre communicatif. Les tenants de la linguistique textuelle travaillent depuis plusieurs années à décrire les critères linguistiques et pragmatiques de la cohésion et de la cohérence textuelles. Ils ont ouvert des voies intéressantes de lecture et d'interprétation des textes à partir des outils linguistiques et pragmatiques tels les anaphores, les temps verbaux, les connecteurs, les organisateurs textuels, etc. Ils ont démontré l'apport

significatif de cette perspective en linguistique descriptive et théorique, en analyse des textes littéraires et non littéraires et également en didactique des langues maternelle, seconde ou étrangère. La linguistique textuelle a ainsi permis d'attirer l'attention sur des structures textuelles et des réalisations linguistiques de la cohérence qui sont propres à des types de textes particuliers. Pour la didactique des langues, elle a permis une avancée substantielle dans l'enseignement et l'apprentissage d'éléments précis qui guident la bonne textualité des textes et leur interprétation.

Le cadre théorique s'est construit à partir de quelques textes théoriques de base en linguistique textuelle (Weinrich, 1973 ; Benveniste, 1966 ; Adam, 2005 ; Charolles, 1978 ; Combettes, 1992 ; Lundquist, 1994 ; Omer, 2008) et également de travaux qui ont assez tôt tenté l'articulation de la didactique du français et de la linguistique des textes (Beguelin, 1992 ; Masseron, 1997 ; Garcia, 1988 ; Pépin, 1998). Les différents auteurs, à travers leurs écrits, arrivent à la conclusion selon laquelle la cohérence textuelle ne se réduit pas à la simple addition du sens des phrases qui la composent. Elle se manifeste au niveau global du texte (interprétabilité d'ensemble, unité thématique, champ lexical), mais également au niveau local à travers les relations entre les phrases par le biais d'anaphores, des connecteurs et des temps verbaux.

La démarche méthodologique se résume comme suit : identification de quatre établissements secondaires dans la ville de Ngaoundéré : le Lycée Classique, le Lycée bilingue, le Collège de Mazenod et le Collège Protestant. Il est demandé aux élèves de 3^e année de ces établissements de produire un texte argumentatif sur un sujet. La consigne était la suivante :

« En vous inspirant de ce qui se passe dans votre pays, vous montrerez l'influence positive et l'influence négative du cinéma, de la radio et de la télévision sur un jeune de votre âge. »

Les productions textuelles des élèves ont ensuite été évaluées par des enseignants qui se sont portés volontaires pour participer à la présente recherche. Ces enseignants ont bien voulu accepter d'évaluer les productions textuelles sans qu'aucune consigne ne leur ait été

donnée. Cette contribution des enseignants a permis d'avoir une idée de l'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelles faite par ces praticiens. Il y a eu analyse de chacune des copies dans le but d'étudier les pratiques des enseignants sur ces textes.

À partir de ces copies et des évaluations faites par les enseignants, une entrevue d'explicitation a été effectuée qui a permis de mieux comprendre la signification des corrections et traces produites par les enseignants. Par la suite, nous avons réalisé une entrevue semi-dirigée qui nous a amenée à cerner les connaissances des enseignants sur l'enseignement et l'évaluation du français, plus spécifiquement sur la cohésion, la cohérence et l'évaluation du texte argumentatif.

Pour analyser les réponses des enseignants, nous avons opté pour l'analyse de contenu. Nous avons travaillé avec des opinions qui étaient explicitement exprimées et avons ressorti les thèmes les plus souvent abordés, les mots-clés, les prises de position et les arguments invoqués pour les justifier. Analyser le contenu d'un document ou d'une communication, c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, c'est formuler, classer tout ce que contient ce document ou cette communication (Mucchielli, 1991). L'objectif de l'analyse de contenu est donc d'expliquer les activités cognitives du locuteur (ses préférences thématiques, sa position idéologique, son attitude, etc.). L'analyse de contenu peut être quantitative ou qualitative. L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et il est fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui oscille entre deux pôles : d'une part, l'objectivité et d'autre part la subjectivité (Bardin, 1977). En outre, elle s'organise autour de trois phases chronologiques: la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Dans le cadre de cette étude, l'analyse qualitative sera utilisée.

Le présent travail est scindé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, les fondements de la recherche sont présentés. Nous sommes parties du fait que la didactique du français s'intéressait à la rencontre de l'enseignement et de l'apprentissage autour d'un objet

de savoir. Nous avons dit qu'elle touchait le développement des compétences à l'écrit, à l'oral et en lecture et que cette étude s'inscrivait dans le cadre de la didactique de l'écrit et particulièrement de la structuration du texte. Notre recherche porte spécifiquement sur la problématique de l'évaluation des productions textuelles. Afin de bien situer la contribution dans le champ de linguistique textuelle, nous avons présenté des recherches pionnières en ce domaine, surtout en contexte francophone de même que des études sur l'évaluation de la bonne textualité dans les productions écrites. Ce chapitre se termine par l'énonciation des questions de recherche, les objectifs visés et enfin la pertinence de l'étude.

Le deuxième chapitre porte sur le cadre théorique de la recherche. Les concepts de grammaire de texte, de linguistique textuelle et d'analyse du discours sont abordés. Le but du chapitre est de spécifier ce que nous avons désigné par « bonne textualité » en nous basant sur des études qui ont permis de conceptualiser la notion. Le parcours des écrits a fait ressortir que cette notion comportait clairement deux autres éléments essentiels soit celui de cohésion textuelle et celui de cohérence textuelle. Il en ressort que la cohésion textuelle favorise la lisibilité, car elle renvoie aux mots contenus dans le texte même lesquels assurent la continuité et les liens textuels. Elle manifeste la logique de l'emboîtement des parties constitutives d'un texte. L'ensemble des marqueurs linguistiques de cohésion a pour fonction d'indiquer les rapports établis entre les phrases d'un même texte. Au nombre de ces marqueurs de cohésion, il y a les connecteurs, l'anaphore, les temps verbaux et la thématization.

Pour sa part, la cohérence textuelle soulève les questions de compréhension et d'intelligibilité et elle prend en compte le sens global du texte. Le principe de cohérence oriente vers des indices explicites de construction textuelle tels que la continuité référentielle, la progression, la non-contradiction que vers la lisibilité du texte en tenant compte des visées communicatives. Le chapitre nous montre comment les notions de cohésion et de cohérence textuelles permettent de conceptualiser un texte et comment la didactique des langues inspirée de la linguistique textuelle peut contribuer à l'avancement de la compétence écrite. Il nous présente ainsi quelques recherches sur la didactique de l'argumentation et sur la question de l'évaluation et ses relations avec la cohésion et la cohérence.

Le troisième chapitre expose la méthode de travail utilisée pour la recherche. Il s'agit d'une recherche de nature qualitative, car nous voulons comprendre le mode d'évaluation des enseignants au Cameroun. Le texte argumentatif produit par les élèves, les évaluations de ces textes par les enseignants et enfin l'entretien d'explicitation suivie de l'entrevue semi-dirigée font partie des démarches de collecte des données.

Le quatrième chapitre a été consacré à l'analyse et à l'interprétation des données obtenues. Les résultats portent sur la compréhension de l'évaluation des productions textuelles par les enseignants.

Le cinquième et dernier chapitre est une discussion des résultats. Nous présentons les conclusions de cette recherche et nous tentons de relier également certains de nos résultats avec ceux d'autres recherches présentées au premier chapitre.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La didactique du français, comme toute didactique disciplinaire, s'intéresse à la rencontre de l'enseignement et de l'apprentissage autour d'un objet de savoir. La didactique du français réfère au développement des compétences à l'écrit, à l'oral et en lecture. La didactique de l'écrit, cadre dans lequel s'inscrit la présente recherche, touche l'enseignement de la grammaire de la phrase, mais aussi celui de la structuration d'ensemble des textes. Ainsi, la didactique de l'écrit concerne autant le développement de compétences relatives à la phrase que celles portant sur le texte.

Aujourd'hui, les propositions avancées par la linguistique textuelle et l'analyse du discours permettent à la didactique des langues, autant maternelle que seconde ou étrangère, d'avoir un domaine d'intervention plus vaste, car elle ne se limite plus uniquement à développer des compétences axées sur les règles de structuration de la phrase. La didactique des langues se préoccupe aussi des règles d'organisation interphrastique et des facteurs linguistiques, énonciatifs et pragmatiques qui favorisent leur cohérence. De ce fait, les compétences à acquérir portent sur les règles grammaticales de la phrase, mais aussi sur les connaissances qui amènent à produire un texte cohérent en fonction d'un contexte énonciatif particulier et d'une intention communicative. Ainsi, les notions de cohésion textuelle et de cohérence textuelle ont pris une grande place en didactique du français. Ces notions constituent présentement les enjeux de plusieurs propositions qui ne manquent pas de faire évoluer la didactique des langues. Cette évolution n'est pas sans conséquence sur les critères de production de l'écrit, plus spécifiquement sur ceux qui orientent l'évaluation des productions textuelles.

La présente recherche porte précisément sur la problématique de l'évaluation des productions textuelles. Si l'évaluation en didactique des langues a surtout porté sur l'observation du comportement des apprenants, notre travail s'inscrit dans une approche de l'évaluation encore très peu exploitée. En effet, notre interrogation sur l'évaluation va mettre

l'enseignant au cœur du processus, car la didactique des textes nécessite de la part de l'enseignant des actions de correction ainsi que la formulation de pistes d'amélioration des productions textuelles des élèves. De tels actes qui renvoient à l'évaluation peuvent concerner autant le fond que la forme des écrits. L'étude vise à comprendre comment les enseignants évaluent les compétences linguistiques des élèves, compétences qui relèveraient des règles d'élaboration d'un texte, de ce qui s'appelle la bonne textualité. Cette notion renvoie à la bonne formation du texte, à la production d'un texte structuré et compréhensif.

Le Cameroun, notre pays d'origine, constitue le terrain d'étude. La question de recherche qui oriente cette thèse se décline comme suit : comment les enseignants de français des écoles secondaires du Cameroun évaluent-ils les productions textuelles des élèves ? À partir des interventions de ces enseignants sur les textes, peut-on identifier les facteurs qui définissent, selon eux, pour la bonne textualité ainsi que les critères qui déterminent leurs évaluations ?

Les propositions didactiques qui ont amorcé la réflexion sur l'évaluation des productions textuelles ont aussi eu un écho au Cameroun, comme nous l'indiquerons plus loin (chapitre 2). Ces propositions didactiques sont-elles prises en considération dans l'évaluation des textes des élèves par les enseignants camerounais ? Si oui, sous quels aspects, de quelle manière ? Révèlent-elles ce que font les enseignants sur la prise en compte ou non de ces propositions didactiques ? Que déclarent les enseignants lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques d'évaluation des textes ? Y a-t-il adéquation entre ce qu'ils déclarent faire et ce qu'ils font ?

Présentons d'abord les orientations et les options didactiques qui guident l'enseignement du français écrit au Cameroun, et ce, afin de situer le contexte sociolinguistique de ce pays et de montrer à quel point est importante la place qu'occupe le français comme langue d'enseignement.

1.1 Le contexte de la recherche

D'entrée de jeu, il faut souligner que l'article 1 de la Constitution (1972) du Cameroun stipule que le français et l'anglais sont les deux langues officielles du pays. Ces dernières ont été introduites et imposées à la population lors de la colonisation française et anglaise.

La place du français est plus importante que celle de l'anglais, car le français assure la communication entre les citoyens et est devenue le moyen de communication privilégié des Camerounais qui ne partagent pas la même langue locale. Selon Biloa (2004), les Camerounais dits «francophones» représentent 67% de la population alors que les dits «anglophones» compteraient pour 33%. Pour ce chercheur, même si le français et l'anglais sont reconnus comme ayant un statut égal dans l'administration, l'éducation, le commerce et les médias, l'influence du français est plus forte dans la mesure où Yaoundé et Douala, respectivement les capitales politique et économique, sont toutes deux situées dans la zone francophone. Biloa (2004) indique également que 90% de la presse écrite est francophone et que les programmes de la Cameroun Radio et Télévision (CRTV) sont réalisés à 65% en français et contre 35% en anglais.

La langue française se révèle comme une langue véhiculaire et officielle permettant aux Camerounais d'accéder aux fonctions administratives et politiques. Selon Biloa (2004), le français est devenu au fil des années la langue première des citoyens du Cameroun. Le français camerounais se démarque du français standard par sa phonologie, sa morphologie, sa syntaxe et sa sémantique.

Le dynamisme du français est palpable au Cameroun. La place de cette langue dans les échanges linguistiques quotidiens est solide et favorise ainsi une certaine régression des langues locales. Donc, les fonctions et statuts sociaux du français au Cameroun sont fort complexes, ce qui amène les chercheurs à le percevoir sous différents aspects : langue maternelle, langue seconde, langue officielle, langue nationale ou langue étrangère.

Une langue maternelle pourrait se définir comme la langue de la première socialisation d'un enfant (Noumssi et Wamba, 2003). Selon Besse (1987), c'est la langue qui est acquise « dès le plus jeune âge par le biais de l'interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée être mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement » (p.13). Au Cameroun, lorsque le père et la mère (francophones) pratiquent des langues maternelles différentes, c'est le français qui est adopté d'emblée pour communiquer avec les enfants, car le français devient la langue commune, celle qui permet la communication entre tous les membres de la famille.

Le français peut aussi être considéré comme une langue seconde au Cameroun puisqu'il vient avant toute autre langue acquise ou apprise ultérieurement. Ngalasso (1992) souligne que la langue seconde se définit exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue et qu'elle constitue un idiome nécessaire qui s'oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d'acquisition) et logique (degré de maîtrise). Dans la même foulée, Onguéné Essono (1999) indique qu'une langue seconde est une langue acquise après l'acquisition d'une langue maternelle. Par ailleurs, cet auteur note aussi que le français est devenu la langue maternelle des jeunes africains.

La langue française, dans un contexte plurilingue comme celui du Cameroun où les langues appartiennent à des familles linguistiques différentes, sert de médium de communication entre Camerounais. Le français est au Cameroun un parler véhiculaire sur le plan national, malgré le fait qu'il soit considéré comme langue nationale. Aux propos, Onguéné Essono (1999) et Noumssi et Wamba (2003) définissent une langue véhiculaire comme étant une langue de grande communication, une langue utilisée afin de permettre l'intercompréhension entre des communautés ayant des langues maternelles différentes. Cependant, le français demeure dans ce pays, comme dans plusieurs autres pays francophones, une langue étrangère.

Noumssi et Wamba (2003) pensent que la langue étrangère, relativement à un locuteur, est une langue qui est acquise après la langue maternelle et qui ne fait pas partie

des premières expériences linguistiques. En ce sens, pour certains locuteurs au Cameroun, le français est une langue étrangère parce que ce n'est pas leur première langue en société. Pour Onguéné Essono (1999), le français est une langue étrangère dans la mesure où il a été introduit et importé par la colonisation française. En effet, au Cameroun, cette langue a été imposée au moyen d'un dispositif stratégique extrêmement fin que le travail, l'église, l'école, les livres, l'armée, l'administration et le commerce cautionnent.

Les différents aspects de cette situation sociolinguistique ont été objets d'études (MendoZe, 1999 ; Tabi Manga, 2000 ; Biloa ; 2004). Les dimensions reliées à son enseignement / apprentissage ont également intéressé la recherche (Bonono, 1991 ; Mbeni, 1991 ; Njika, 1991 ; Atibilissa, 1992 ; MendoZe, 1999, Biloa ; 2004). Notre contribution s'inscrit dans cette orientation et porte sur la didactique du français écrit, plus spécifiquement sur l'évaluation des productions textuelles en français dans les écoles secondaires. L'originalité de notre travail se situe dans notre approche et se traduit par les points suivants : comprendre la pratique des enseignants et leur mode d'évaluation, étudier comment ils s'y prennent et disent s'y prendre pour évaluer les productions textuelles des élèves du secondaire au Cameroun. Nous allons maintenant présenter les orientations des programmes en enseignement du français au Cameroun, tout particulièrement celles qui définissent l'enseignement / apprentissage de l'écrit au secondaire en portant un regard spécifique sur cet enseignement/apprentissage de la bonne textualité.

1.2 Les orientations des programmes d'enseignement du français au Cameroun

Le cours de français est inscrit dans tous les programmes d'enseignement autant à l'ordre primaire, secondaire qu'universitaire. À l'ordre d'enseignement du primaire, le français occupe une place importante. Le programme se centre sur des faits de communication dans la mesure où, à la fin du cycle primaire l'élève doit se faire comprendre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'étude des règles grammaticales (l'article, l'adjectif, l'orthographe, le pronom, le verbe, la conjugaison, le nom, les principaux compléments du verbe, les règles générales d'accord du participe passé, etc.) assure le développement de la

compétence communicative des élèves. Aussi, dès la fin du cycle primaire, l'élève apprend à utiliser ces acquis à l'école, à la maison et dans la société.

Le secondaire se divise en deux cycles : le premier cycle et le second cycle. L'enseignement du français au premier cycle a pour objectif de doter l'élève de la capacité à communiquer et à s'exprimer avec clarté et aisance en français. Au second cycle, sa finalité est la maîtrise de la langue française, la connaissance de la littérature, la connaissance de la culture, la réflexion sur les opinions et la capacité à argumenter.

Le 1^{er} cycle comprend la sixième (6^e), la cinquième (5^e), la quatrième (4^e) et la troisième (3^e) et le second cycle est constitué de trois classes : la seconde (2^e), la première (1^e) et la terminale (Tl^e). Selon le ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun (1995), les classes de sixième (6^e) et de cinquième (5^e) constituent ce qu'on appelle le cycle d'observation; pendant que celles de quatrième (4^e) et de troisième (3^e) forment le cycle d'orientation. Le cycle d'observation a pour objectif d'amener l'élève à maîtriser les outils lexicaux et grammaticaux. Au niveau du cycle d'orientation par contre, on se sert de ces règles pour produire des phrases, des textes. Ainsi, en classe de 4^e et de 3^e, les élèves doivent rechercher une correction grammaticale entière, c'est-à-dire que l'accent est mis sur toutes les constituantes de la grammaire en général dont l'aspect de la phrase et l'aspect textuel. Tout au long des cycles d'observation et d'orientation, les cours de grammaire, d'orthographe, de rédaction et de lecture occupent une place très importante dans les contenus du cours de français.

Dans les classes de 6^e et de 5^e (cycle d'observation), les élèves ont sept heures de cours de français sur un total de trente-deux heures de cours pour l'ensemble des matières. Ces cours portent sur la grammaire à savoir : la morphosyntaxe, la conjugaison, le lexique, l'orthographe lexicale et grammaticale, la syntaxe et la ponctuation.

Par contre, dans les classes de 4^e et 3^e (cycle d'orientation), les élèves ont six heures de cours de français sur un total de trente-deux heures de cours. C'est à ce moment que les enseignements dispensés au cycle d'observation sont revus et approfondis. Il faut dire que

l'étude de la langue est liée aux différents types de lectures. On met l'accent sur la narration, la description et particulièrement sur l'argumentation.

À partir de ces plages horaires, on peut constater que le nombre d'heures allouées à l'enseignement du français est très important. Par ailleurs, on note que l'enseignement du français en 6^e et en 5^e se limite aux règles grammaticales, alors qu'en 4^e et 3^e, on est dans une stratégie qui concerne la construction de la phrase et du texte.

Le premier cycle s'achève avec le BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle), première certification officielle du système scolaire, alors que le 2^e cycle mène à la fin des études secondaires.

Le niveau qui fait l'objet de notre investigation est celui du premier cycle du secondaire, car il est le cycle central. Son but est de permettre à l'élève de poursuivre le développement de ses connaissances dans les matières de base et dans les matières à option, en vue de préparer l'accès au second cycle du secondaire. En effet, l'enseignement du français en classe de 3^e, contexte de notre étude, se traduit par les objectifs fondamentaux suivants : donner aux élèves la maîtrise des principales formes de discours, leur donner les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer de façon à être entendus et compris, leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité, leur permettre d'enrichir leur imaginaire et de s'initier à l'étude du texte argumentatif. Nous nous intéressons dans le cadre de cette étude à trois aspects :

- 1) L'apprentissage pratique des grandes formes de l'argumentation, qui constitue la quatrième des grandes formes de discours que les élèves ont appris à reconnaître et à maîtriser depuis la classe de 6^e après les discours narratifs, descriptifs et explicatifs ;
- 2) l'expression de soi, qui invite l'élève à mettre l'accent sur le rôle central de l'énonciation et à exprimer son opinion.
- 3) finalement, il y a la prise en compte d'autrui qui se réalise à la fois dans l'acquisition des références culturelles et dans l'élaboration des productions textuelles et orales.

Ces trois orientations sont étroitement complémentaires : l'exercice de l'argumentation implique d'une part, une prise de position de l'élève dans son discours, sa responsabilité dans la parole qu'il assume et qu'il exprime et, d'autre part, la reconnaissance des opinions et des valeurs d'autrui. Le programme de 3^e vise à donner aux élèves les moyens linguistiques qui leur permettent de maîtriser ces différents éléments.

Le français dispensé se veut donc, à la fois une grammaire débouchant sur l'expression, une grammaire de référence, Éditions Classiques d'Expression Française (EDICEF 1991) et enfin, une grammaire centrée sur une véritable pratique de la langue, visant principalement une meilleure compréhension et utilisation de l'écrit.

Ainsi, l'enseignement de la grammaire du français dans cette classe a pour ambition d'aboutir à une meilleure maîtrise de la langue, de faire prendre conscience aux élèves du rôle joué par la grammaire dans l'élaboration du sens, ainsi que d'éveiller la curiosité et l'intelligence de l'élève (*Grammaire du Français*, 1991). La grammaire en 3^e se veut à la fois une grammaire qui débouche sur l'expression, une grammaire de référence, une grammaire du texte, et enfin une grammaire centrée sur une véritable pratique de la langue, visant surtout une meilleure compréhension et une meilleure utilisation de l'écrit. Cet enseignement a pour objectif de permettre à l'élève de maîtriser l'outil linguistique, tant en termes de compréhension (étude de texte), qu'en termes de rédaction. Ceci peut se faire autant sous la supervision de l'enseignant ou d'une manière autodidacte (*Programme de langue française et de littérature 1^{er} cycle Cameroun*, 1995). Les productions textuelles des élèves comportent divers aspects à respecter (grammaire, orthographe, compréhension, ponctuation, cohérence, etc.) susceptibles d'être évalués. C'est justement l'observation des critères que les enseignants participants utilisent lors de l'évaluation de ces productions textuelles qui nous intéresse dans la présente étude.

Un tableau comparatif avec le système québécois (voir annexe 2) permet de bien comprendre que la classe de 3^e du premier cycle du secondaire au Cameroun correspondrait dans le système français à la même classe et dans le système québécois au secondaire 4.

Nous renvoyons au contexte québécois parce que nous réalisons notre recherche dans une institution québécoise et il est utile que les lecteurs québécois puissent comprendre les différences et ressemblances entre les deux systèmes.

1.3 Les orientations dans les livres d'enseignement du français au Cameroun

La grammaire française est multidimensionnelle. Elle touche la majorité des niveaux de l'analyse linguistique à savoir la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la stylistique. Ces différents points ressortent dans les manuels scolaires de grammaire utilisés au Cameroun (*Grammaire du français 4^e/3^e*, 1991 ; Biloa, 2004).

Les objectifs établis par le ministère de l'Éducation du Cameroun stipulent que l'enseignement du français au niveau de la classe de 4^e et de 3^e se centre particulièrement sur l'écriture des textes. Mais certains auteurs ne partagent pas cet avis. Selon MendoZe (1999), l'enseignement du français au Cameroun est fortement axé sur la description linguistique de la phrase et sur la grammaire normative. En effet, la grammaire enseignée est une grammaire par l'observation et l'usage. L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions textuelles comme des objets qu'on peut décrire et dont on peut définir les caractéristiques. L'observation réfléchie de la langue française est un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage. La grammaire par l'observation et l'usage s'appuie sur l'interprétation de l'illustration (image) par laquelle s'ouvre la leçon. Il est question de faire des manipulations sur les énoncés qui commentent l'image. Aussi, les rubriques : « observons, concluons, résumons », des leçons sur les constituantes de phrases ou les fonctions grammaticales, mettent l'accent sur les variations morphologiques du verbe, sur la place et l'ordre des unités et sur les variations de sens qui suivent les variations de construction (Onguéné Essono, 1999).

Ces deux auteurs estiment que la grammaire du français au premier cycle du secondaire se limite aux règles de construction de la phrase.

En ce sens, l'objectif essentiel des manuels scolaires que propose le ministère de l'Éducation (1995) semble être d'une part, l'identification des notions et des fonctions grammaticales ainsi que l'acquisition des mécanismes grammaticaux et du vocabulaire et, d'autre part, la capacité à produire des énoncés corrects en vue d'une performance de l'expression orale et d'une amélioration de l'écrit dans les rédactions. Par ailleurs, le constat est clair : les manuels accordent peu d'importance aux constituants du texte. Il n'existe pas dans certains livres de grammaire de rubriques appropriées pour l'identification des notions précises qui pourraient aider l'élève à produire des énoncés justes tels que les connecteurs, la reprise de l'information, la progression, etc. (*Livre de grammaire pour la classe de 3^{ème}, 1991*). Les seules rubriques qu'on retrouve dans ces livres se limitent à des mises au point en relation à la phrase.

Toutefois, dans ce même manuel, il apparaît des énoncés qui renvoient aussi au texte, ce qui permet de penser que la manière de concevoir du texte est alors différente chez les enseignants qui s'en servent pour étudier la phrase. Ils considèrent le texte comme une addition de phrases car celui-ci permet d'illustrer uniquement les formes de phrases et les différenciations grammaticales.

Certains documents ministériels (EDICEF 1991) présentent aussi des chapitres qui traitent de la langue et de la communication. Ces chapitres laissent le lecteur insatisfait dans la mesure où ils ne développent pas suffisamment les composantes de la structure d'un texte. Le lecteur a l'impression dès l'avant-propos, que la dimension du texte et celle du discours est prise en compte mais, une fois qu'il se lance dans la lecture des différents chapitres, il constate que le contenu de ces chapitres se limite à la grammaire de la phrase.

Le Programme de l'enseignement du français (2008) indique que l'enrichissement de l'expression est au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège. C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de la langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement. Il précise par ailleurs qu'on peut étudier la composition d'un texte selon différents points de vue soit à partir de la progression du texte : Quel est le thème?

Quel est le propos? Comment passe-t-on au thème et au propos suivant? Soit, à partir de sa structure d'ensemble, par exemple, les différents moments d'une histoire, les différentes étapes d'une explication, d'une argumentation, la façon dont sont ordonnées les informations fournies.

Par exemple, dans l'édition 2009 du *Livre de grammaire du français pour la classe de 3^{ème}* (2009), on peut lire :

« Pour dégager la structure d'un texte, pour en identifier les idées principales, pour le résumer, il est important de savoir analyser dans le détail la façon dont il progresse. Le même thème (ce dont on parle) est repris d'une phrase à une autre, à l'aide d'un pronom, d'un synonyme, d'une périphrase [...] Le propos devient à son tour le thème de la phrase suivante [...] (p. 19). »

Aussi, il stipule qu'en plus de la progression thématique, les idées, les arguments qui se rapportent à un même point de vue (pour ou contre), à un même sous-thème doivent être regroupés et ordonnés à l'intérieur de chaque partie. Il ajoute que ce point de vue, dans un texte argumentatif peut être déterminé par l'étude d'indices grammaticaux.

De ce fait, on peut affirmer qu'au Cameroun le développement récent de la linguistique textuelle commence à être pris en considération dans les prescriptions destinées à l'enseignement du français. En effet, comme nous l'avons énoncé précédemment, les livres de grammaire commencent à ouvrir des pistes de réflexion et d'intervention sur la production des textes et des discours et également sur leur évaluation. Il y a ainsi un développement de la linguistique textuelle et de la grammaire des textes. De même, il y a un souci d'innovation dans les techniques de l'enseignement et de l'évaluation de la grammaire. Un accent particulier est mis sur l'intensification et l'amélioration de l'expression, sur l'acquisition d'une compétence linguistique et sur la performance de l'exercice de rédaction. D'une façon générale, Onguéné (1999), observe une différence fondamentale avec la méthode traditionnelle qui semblait privilégier l'aspect sémantique des fonctions et qui consistait à une mémorisation de règles toutes faites.

Il ressort de nos lectures des orientations de l'enseignement du français écrit au Cameroun que la problématique du texte semble être ambiguë car il existe un déséquilibre

entre ce que disent les documents ministériels et le contenu des manuels et programmes utilisés en classe. Dans les établissements secondaires, l'enseignement de la grammaire du texte et son évaluation constituent de nouveaux défis pour les enseignants dans la mesure où ils ont été habitués à l'enseignement et à l'évaluation de la grammaire de la phrase.

Les directives officielles demandent aux enseignants d'exercer régulièrement les élèves à la rédaction de textes. Dès la 6^e année du primaire, des travaux écrits doivent être réalisés et ensuite évalués et commentés par le professeur. Il est demandé que des devoirs (pour la maison et en classe) soient donnés aux élèves corrigés par l'enseignant. Les travaux faits à la maison peuvent être notés ou non par l'enseignant. Ceux rédigés en classe, par contre, sont notés et la moyenne des notes obtenues est reportée dans le bulletin trimestriel. Le livre du professeur, quant à lui, fixe les contenus et les objectifs des leçons, sans toutefois fournir les explications détaillées à présenter aux élèves. Cependant, il apporte des indications sur la conduite de la leçon et donne des orientations sur le corrigé des exercices. Ces indications et orientations sont davantage explicitées lorsque le ministère de l'Éducation sollicite les enseignants pour proposer des sujets de composition de textes lors des examens officiels de fin d'année.

Dans la partie qui suit, nous identifierons les directives à l'endroit de l'enseignant telles qu'elles émergent des instructions officielles lorsqu'il s'agit de l'enseignement de l'écrit et plus particulièrement de l'évaluation. Un regard plus spécifique sur cette dimension est important puisque notre recherche porte sur les pratiques évaluatives de l'enseignant sur des productions textuelles.

1.4 Les directives à l'endroit de l'enseignant de français du secondaire au Cameroun

Selon Onguene (1999), il est demandé à l'enseignant de français en secondaire au Cameroun de jouer un rôle actif dans le processus d'acquisition (stimuler, renforcer, modifier) des différentes règles de grammaire. Il doit repérer les erreurs dans les phrases et les textes et tenter d'en connaître les causes chez les apprenants selon les niveaux scolaires et il doit proposer un enseignement adapté. Cette fonction de correcteur / évaluateur ne doit

pas s'arrêter à un simple relevé des fautes mais doit être étendue à une identification systématique des erreurs afin de mieux comprendre le parcours de l'apprenant. L'enseignant doit être en mesure de situer exactement à quelles dimensions se trouvent les différentes lacunes des élèves.

Dès la classe de 4^e, l'enseignant doit introduire la notion de point de vue pour que les élèves apprennent à la reconnaître dans une lecture et surtout à la maîtriser dans la production écrite. La notion de point de vue, pour le ministère de l'Éducation au Cameroun, désigne aussi bien le statut du narrateur, la position de l'observateur ou encore la prise de position de l'énonciateur dans un discours argumentatif que l'élève devra maîtriser en troisième (3^e).

Pour ce qui est des exercices de rédaction, l'enseignant peut proposer des rédactions collectives au tableau ou encore des rédactions individuelles. Dans le dernier cas, il circule dans la classe, vérifie le travail de chacun, donne des conseils, des méthodes logiques et fait bénéficier à l'ensemble de la classe des différentes interventions. Il laisse les élèves travailler individuellement et ce, de manière progressive. Il peut aussi arriver que l'enseignant demande aux élèves de faire le résumé d'un texte entendu ou lu en classe ou hors-classe. Ici, l'accent est mis sur la faculté de distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'aptitude à relater les faits avec exactitude. Le récit doit être court, facile à comprendre et clairement composé. Un corrigé oral peut donner lieu à une rédaction collective. L'enseignant, toujours dans le cadre des différentes propositions sur l'écrit, peut demander aux élèves de produire une rédaction faisant appel à leur imagination. Aussi, il recommande aux élèves de ne pas remettre des devoirs trop longs, mais de veiller avec grand soin à la présentation et à l'expression.

Selon le ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun (2008), certains travaux d'écriture constituent le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections, selon les critères suivants : cohérence, visée, respect des consignes, orthographe, syntaxe, lexique. Il recommande d'enseigner la cohérence et l'argumentation. En effet, lors du cours de français en classe de 3^e, la pratique du débat vise ainsi à assurer l'amorce des habiletés argumentatives. Du point de vue méthodologique, l'enseignant doit apprendre aux élèves à

recenser les outils de la langue mis en jeu dans l'écriture des textes et à s'orienter vers les moyens documentaires adaptés. Il doit accorder une attention particulière à l'écriture des textes dont les élèves sont eux-mêmes les lecteurs et il doit accorder une grande importance à la réalisation concrète et matérielle du texte pour que ce dernier soit lisible, c'est-à-dire bien écrit et bien orthographié.

Par ailleurs, l'enseignant a aussi pour tâche d'évaluer et, tout au long de cette tâche, il doit tenir compte des critères formels qui concernent la phrase et le texte. L'enseignant doit évaluer les productions écrites de ses élèves en tenant compte des différents niveaux que sont la phrase (orthographe, syntaxe, vocabulaire, etc.) et le texte (règle de continuité, utilisation des connecteurs, etc.). En fonction de ses objectifs, il doit pouvoir guider, orienter le travail des élèves, éveiller en chacun un effort continu de travail et répondre aux différentes questions qui lui sont posées par les élèves. Aussi, l'enseignant de français doit évaluer les productions textuelles tout en prenant en considération la forme et le fond. Il doit également traiter tous les élèves de la même façon en faisant au maximum preuve d'équité lors de son évaluation.

Ces orientations montrent que le fait d'enseigner suppose un savoir de ce qu'on enseigne savoir dans le sens d'un projet d'enseignement, d'une intention et savoir dans le sens d'avoir une conscience réfléchie de ce qui doit être enseigné. L'enseignement des caractéristiques du texte que préconisent les instructions officielles amène les enseignants à s'interroger sur leurs comportements pédagogiques, parfois à les modifier et aussi à accepter d'acquérir un important complément de formation d'ordre théorique et didactique. L'enseignant de français a ainsi pour rôle d'apprendre non seulement les différentes règles de grammaire, mais aussi celles qui définissent la bonne textualité. Il joue le rôle de guide dans l'enseignement et la diffusion de la langue française. En plus, il lui revient la tâche de corriger les rédactions faites par ses élèves tout en prenant la peine de leur expliquer correctement où se trouvent les différentes fautes et pourquoi elles sont des fautes. Les enseignants doivent être en mesure de dire aux élèves à quel niveau du texte se trouvent exactement les erreurs. En d'autres termes, ils doivent leur expliquer quels sont les éléments

de bonne ou de mauvaise textualité dans leur production textuelle. De bonnes connaissances sont nécessaires aux enseignants afin qu'ils soient assez précis lors de leurs évaluations pour ensuite proposer les mesures de corrections appropriées. C'est dans le cadre de l'analyse des représentations des attitudes et des savoirs sur la bonne textualité que construisent des enseignants camerounais sur leurs propres pratiques d'évaluation et partant sur leur compréhension de ce qui est la bonne textualité que s'inscrit cette recherche. Nous présenterons les études relatives à la notion de texte et de discours avant d'aborder l'aspect de l'évaluation.

Dans ce travail, nous ne ferons pas de distinction entre texte et discours. Nous concevons « le texte » comme un ensemble de phrases reliées entre elles par des règles de succession et de cohérence produit par un sujet (énonciateur) dans l'intention de communiquer. À partir de cette définition, nous pointons les deux aspects essentiels suivants : la succession des phrases n'est pas aléatoire et elle obéit à des règles de grammaticalité textuelle que la linguistique textuelle essaie de circonscrire. Ainsi, des moyens linguistiques intra et interphrastiques (cohésion) sont nécessaires à la formation d'un texte. Tout cet ensemble tient compte d'une situation de production et du projet de sens d'un sujet (énonciateur/ émetteur) à l'intention d'un autre sujet (coénonciateur / récepteur). En l'occurrence, cet ensemble textuel doit être pensé en fonction de critères communicatifs.

Le texte s'adapte ainsi à une situation de communication, aux attentes et aux connaissances de l'interlocuteur. Il s'appuie aussi sur des facteurs pragmatiques et lorsqu'il n'est plus uniquement considéré dans son autonomie linguistique, il est d'usage de parler plus couramment de discours. Il s'agit de la cohérence textuelle qui renvoie à la bonne textualité évaluée en fonction de critères autant linguistiques que communicationnels.

La cohérence textuelle et la cohésion impliquent d'une part, la construction globale du texte et son interprétabilité et, d'autre part, les relations d'association entre constituants d'énoncés à savoir : les substituts, la ponctuation, l'utilisation des temps verbaux, les connecteurs. Ces deux cohérences contribuent à la bonne textualité. La cohésion et la cohérence sont pour nous complémentaires dans la recherche de la lisibilité.

Le discours est ainsi une production textuelle réalisée dans une situation d'énonciation. Il s'agit d'un ensemble de phrases reliées entre elles par différents principes de cohérence. Dans le cadre de cette recherche, notre intérêt porte sur le discours écrit. C'est au niveau du discours que la notion de cohérence prend son sens. En effet, lorsqu'on travaille sur le discours, il est nécessaire d'aborder cette notion. Si la notion de cohésion renvoie à un effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique, celle de cohérence renvoie à tous les éléments qui font qu'une suite de phrases forme une unité (Halliday et Hassan, 1976; Charolles, 1978; Charolles, 1986; Charolles, 1995; Carter, 2000; Shirley, 2000; Adam, 2005; Jaubert, 2005). La notion de cohérence ne s'épuise pas totalement dans la grammaticalité de la suite des énoncés. On utilise généralement cette expression pour partir de l'adaptation d'un discours à la situation de communication, aux attentes, aux connaissances de l'interlocuteur.

Le texte est jugé cohérent s'il comporte des répétitions d'éléments qui d'un passage à l'autre constituent le fil conducteur, s'il présente des informations nouvelles, s'il évite les contradictions internes et s'il délimite des informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire.

On parle ainsi de bonne textualité lorsque le texte est interprété comme un tout dans lequel les phrases sont solidement liées les unes aux autres. En effet, chaque phrase présente un contenu qui lui est propre, l'information progresse, et il y a ainsi une relation entre les phrases. Aussi, un segment du discours est en partie défini par le contexte (les autres phrases qui l'entourent) avec lequel il forme le discours. Donc, un discours cohérent n'est pas un ensemble aléatoire de phrases. On peut dire que la mise en évidence de la cohérence dépend de celui qui produit le discours ou de son destinataire. La cohérence d'un texte est donc relative au degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier. Ainsi, parler de cohérence, c'est mettre un accent sur l'importance de l'interlocuteur dans le processus interprétatif. La bonne textualité consiste à étudier principalement les caractéristiques linguistiques visibles du texte qui contribuent à la reconnaissance de sa cohérence, c'est-à-dire de son unité et de son interprétabilité par le lecteur. La cohérence se

présente donc comme une notion centrale pour le texte. Cependant son évaluation par les enseignants demeure difficile.

1.5 Quelques recherches autour de l'évaluation de la bonne textualité dans les textes

Que disent les chercheurs sur l'évaluation des productions textuelles en particulier? La recension des écrits dans le domaine de la cohérence textuelle indique que les jugements portés sur les textes des étudiants demeurent le plus souvent intuitifs et qu'ils reposent sur des critères qui, la plupart de temps, sont mal définis (Charolles, 1978 ; Pépin, 1998; Chartrand, Morin et Fortin, 1999; Shirley, 2000; Beaudet, 2001; Renée-Lise, Guénette et Lépine, 2004; Rioul, Riegel et Pellat, 2004; Roberge, 2006 et 2008; Boulianne, 2008; Fisher et Dufour-Beaudin, 2008; Demirtas *et al.*, 2009; Rousseau, 2010; Louis-Charles, 2010). Dans le cas du Cameroun, il n'y a pas eu à notre connaissance d'études effectuées sur la cohérence textuelle.

Pourtant, l'évaluation est une pratique indispensable au développement de tous les domaines du travail. Vouloir évaluer sous diverses formes, d'une manière formelle ou pas, permet de s'informer sur le degré de réussite d'une activité effectuée afin de pouvoir mieux planifier et améliorer une autre activité à entreprendre. Aucune activité n'est dite complète sans évaluation.

Il existe plusieurs types d'évaluations basées sur différents éléments : d'une part, sur les objets d'évaluation, entre autres l'évaluation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes, l'évaluation des institutions; et, d'autre part, sur les formes d'évaluation, parmi lesquelles, l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Selon la perspective formative, l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage ou le développement de l'élève, à analyser et à interpréter ces renseignements en vue de porter un jugement sur la situation de l'élève et de prendre une décision relative à son cheminement ultérieur. L'évaluation joue un rôle essentiel dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage. Son but principal est d'informer l'enseignant, l'élève, le

parent et l'administration de l'orientation que doit prendre l'enseignement. L'évaluation a ainsi pour but d'expliquer le niveau de performance atteint, de permettre l'adaptation des interventions d'enseignement aux compétences réelles d'un élève, de déterminer les difficultés de ce dernier à développer une compétence donnée et enfin de contribuer à leur sélection.

Dans ce cadre, elle s'intègre au déroulement de la leçon et influence les décisions de revoir une notion, de stimuler l'élève à faire mieux, de revoir le choix du matériel didactique, de modifier le rythme de l'enseignement et d'organiser les moments d'échange et de rattrapage pour certains élèves qui éprouvent des difficultés scolaires. Elle correspond à l'évaluation formative ou à l'aide à l'apprentissage.

Peu de recherches en didactique du français ont réellement mis l'accent sur l'évaluation des productions textuelles par les enseignants. Un bon nombre de recherches à l'exemple de celles de Weiss (1987), Cardinet (1988), Veslin et Veslin, (1992) et Roberge (1993), ont privilégié les aspects relevant de la différence entre l'évaluation formative et sommative et sur les erreurs que commettent les élèves. D'autres chercheurs encore se sont attardés sur la description des manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes ou alors sur les méthodes d'apprentissage de la cohérence textuelle chez l'élève (Pépin, 1989 ; Gagnon, 1998; Wiser, 2003) ; sur l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves (Garcia-Debanc, 1990 ; Gadeau, 1991). Certains ont mis l'accent sur l'évaluation de l'écriture par l'enseignant (Garcia-Debanc, 1988; Masseron, 1989 ; Reichler Beguelin, 1992 ; Guimont, 1992 ; Chraloeng 2001 ; Wanee, 2004) et sur la construction théorique d'un modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire et sa validation (Roberge, 2001). Nous mettrons l'accent sur quelques-unes de ces recherches.

Garcia-Debanc (1988) aborde l'évaluation de l'écriture par l'enseignant. Pour ce chercheur, ce champ d'intervention préoccupe plusieurs enseignants qui sont découragés devant l'absence de progrès de leurs élèves dans la maîtrise des textes. Pour lui, la conduite d'activités d'écriture et leur évaluation causent souvent embarras et malaise chez les enseignants pour des raisons diverses. Tout d'abord, les objectifs et contenus

d'enseignement sont extrêmement flous dans ce domaine. Les instructions officielles sont assez explicites en grammaire de la phrase, mais ne le sont malheureusement pas en matière de production textuelle. Aussi, l'élaboration d'un texte est une activité qui demeure complexe autant pour l'élève que pour l'enseignant. En effet, tous les deux doivent être attentifs à plusieurs dimensions à la fois : l'organisation générale de son propos, l'agencement des phrases, l'orthographe et la syntaxe caractéristique de la norme de la langue écrite.

Pour sa part, Masseron (1989), reprend les notions et les règles de cohérence élaborées par Charolles (1978). Son approche est de type empirique. Elle s'est intéressée à l'aspect macrostructurel du texte. Son analyse porte sur des textes scolaires d'élèves du primaire et sur les corrections qu'en font les enseignants. L'auteur a focalisé sur les facteurs d'incohérence qu'elle a observés dans les textes de type narratif. Elle constate que plusieurs erreurs ne sont pas corrigées et échappent à l'attention des enseignants. En outre, les corrections effectuées concernent davantage la phrase et ses constituantes que celles relatives au texte. Elle constate aussi que, les corrections effectuées sur les textes sont plus souvent intuitives que justifiées.

Dans le but de présenter l'importance de la réécriture et de la relecture pour ce qui est de l'enseignement de la rédaction, Masseron (1989) a mentionné cinq exemples d'incohérence constatés dans les travaux écrits des élèves. Ces incohérences sont la preuve que les élèves ne relisent pas leurs rédactions et que certaines erreurs auraient pu être évitées si une lecture attentive avait été faite.

Le premier exemple porte sur la non-reprise de l'information. Toute information doit être utile, c'est-à-dire qu'elle doit trouver une justification de sa présence en aval ou en amont du texte, s'enchaîner dans le développement et conduire au dénouement. L'auteur donne l'exemple d'une production écrite d'un élève qui racontait les préparatifs d'un voyage qui a été interrompu par un accident de moto et qui, après avoir passé un temps interné à l'hôpital est rentré chez lui, content d'y retrouver ses habitudes. L'élève, dans sa rédaction, a complètement mis de côté le sujet initial qui était le voyage.

Le deuxième exemple d'incohérence textuelle est la reprise inutile d'une information déjà donnée auparavant. Masseron (1989) constate que dans plusieurs copies, la présence des mêmes énoncés vient bloquer l'apport de nouvelles informations.

Le troisième cas d'incohérence se présente lorsqu'une information qui mériterait d'être explicitée ne l'est pas et que la tâche revient au lecteur de chercher à savoir ce qui est dit d'une façon implicite. Toute information dans un texte doit être explicite, sinon le texte devient incohérent et c'est au lecteur que revient alors la tâche de reconstruire le contenu qui n'a pas été explicité à partir de l'enchaînement.

Le quatrième cas d'incohérence, quant à lui, relève de la contradiction, lorsqu'il est question de faire un résumé dudit travail de l'élève. Dans l'extrait cité, la procédure de rédaction de l'élève pose clairement un problème de contradiction, en ce sens que le scripteur pose à la fois l'existence et l'inexistence d'une ville recherchée par un voleur. Il est ici question de la règle de non-contradiction de Charolles (1978) qui stipule que dans un texte cohérent, les éléments sémantiques ne doivent pas se contredire.

Enfin, le dernier exemple d'incohérence rencontré dans les travaux des élèves consiste à l'insertion d'une information inédite. L'auteur prend l'exemple du texte d'un élève qui affirme que : « d'un coup la neige s'arrête de tomber », ce qui présume qu'auparavant, la neige avait commencé à tomber. Pourtant, il n'est énoncé nulle part dans le texte qu'il a commencé à neiger, encore moins son éventualité. L'auteur arrive à la conclusion selon laquelle l'information relative à la neige s'avère donc totalement inédite, c'est-à-dire non rattachable à un thème antérieur ou extrait d'un thème antérieur.

De son côté, Reichler Beguelin (1992) s'est intéressée à la microstructure dans les textes argumentatifs. Elle s'est demandée d'où venait le « sentiment d'anomalie » ressenti face à l'emploi des connecteurs dans l'argumentation, les uns colligés dans des copies d'élèves de différents niveaux, les autres lus ou entendus dans les médias. Contrairement aux autres auteurs, sa perspective est différente dans la mesure où elle s'est contentée d'observer et d'expliquer des usages « incorrects » de connecteurs, de décrire quelle logique

a présidé à leur encodage. Il s'agissait pour l'auteure de comprendre « non seulement le fonctionnement standard et consensuel du langage, mais aussi son fonctionnement atypique » (p. 52) dans la mesure où l'enseignant qui se trouve en face d'un mauvais emploi d'un connecteur doit comprendre la logique utilisée par l'élève et aussi pour quelles raisons il est perçu au décodage comme étant déviant. L'auteure fait part de la difficulté que peuvent parfois rencontrer les enseignants pour discerner les causes de malformations textuelles pourtant indéniables.

L'analyse des « erreurs » et des faits déviants concerne de près les enseignants en langue, qui, dans les travaux de linguistes reposant sur des exemples stéréotypés et fortement idéalisés, trouvent difficilement de quoi affiner leurs diagnostics relatifs aux productions d'élèves. Cela peut s'expliquer d'abord parce que le matériau langagier non standard n'est pas souvent pris en compte dans ces travaux ; ensuite parce que les linguistes n'introduisent que de manière sporadique une réflexion sur les jugements d'acceptabilité qui sous-tendent et infléchissent leurs démonstrations (Reichler Beguelin, 1992).

L'auteure pense que les enseignants sont cantonnés dans une pratique plus ou moins intuitive de l'évaluation et qu'ils ne sont en mesure ni de justifier leur appréciation en la détaillant sous forme d'objections formulées dans une terminologie précise et systématisée, ni, surtout, de proposer aux apprenants des exercices bien ciblés. Elle dénonce le flou qui caractérise certaines notations de professeurs. Ces notations n'apportent aucune aide véritable et ne sont pas le résultat d'une démarche totalement claire de la part de l'enseignant. La fameuse « intuition linguistique », largement soustraite à l'analyse, engage des jugements de valeurs qui ont l'inconvénient de prêter à controverses.

De plus, cette chercheuse distingue quatre catégories de raisonnements problématiques ou d'anomalies. La première catégorie renvoie au conflit qui porte sur le sémantisme du connecteur, la deuxième est d'ordre syntagmatique et prend la forme de corrélation incohérente de segments ; la troisième, est liée à des enchaînements opérant sur des contenus implicites que le lecteur avait peine à recouvrer par inférence ; la dernière, émerge lorsque le lecteur ne partage pas certains lieux communs ou stéréotypes fondant

l'argumentation. Reichler Beguelin (1992) a invité les enseignants à ne pas se limiter à identifier l'erreur et à s'intéresser au point de vue du scripteur, à comprendre sa logique, à chercher, au-delà du recours simple ou « correct » et à « l'incorrect », les raisons pour lesquelles un emploi d'un correcteur est perçu comme inusité.

Dans le but d'ouvrir des perspectives pour la linguistique appliquée, les auteurs Reichler-Béguelin, Denervand, et Jespersen (1988) ont présenté un corpus classé de productions écrites qui peuvent servir de base à l'élaboration d'une véritable « grammaire des fautes » (p.14) en matière de cohérence du texte. Ces auteurs ont axé leurs remarques sur des fautes authentiques et ont proposé des exercices ciblés de lecture et d'écriture devant servir de points de départ ou de suggestions pour que les professeurs de français puissent en constituer d'autres, plus faciles ou plus complexes, selon les besoins. L'ouvrage comporte, en outre, des informations sur des exercices destinés plus spécifiquement aux non-francophones. Leur travail est très intéressant dans la mesure où il répertorie des cas d'utilisation « inappropriée » de connecteurs argumentatifs ayant provoqué une sanction normative d'incohérence.

Pour sa part, Guimont (1992) a mis l'accent sur le traitement de la cohérence dans l'enseignement de l'écrit: analyse des pratiques et intégration du concept. Il conclut que la même situation prévaut au Québec. Pour lui, la non-prise en compte du concept de cohérence textuelle par les enseignants trahit une « incompréhension fondamentale et généralisée des véritables mécanismes qui interviennent dans le processus d'élaboration d'un texte cohérent » (p. 49). Une concordance de points de vue s'observe entre Masseron (1989), Reichler (1992) et Guimont (1992) qui disent que l'évaluation des textes est une tâche difficile et que l'évaluation des productions textuelles des enseignants est lacunaire.

Le souci d'améliorer la compétence d'évaluation des enseignants et la compétence textuelle des étudiants a donné naissance à la thèse de Gagnon (1998). Elle s'est attardée à la description des manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois, dans le but d'identifier les difficultés textuelles auxquelles étaient confrontés les scripteurs faibles. En effet, son objectif était de

décrire les manifestations de la cohérence ou de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois.

Pour Gagnon (1998), l'évaluation de la maîtrise du français chez les étudiants, quelques soient leurs niveaux scolaires, ne pose pas de problème tant que le correcteur se limite à une évaluation de leurs compétences orthographique et grammaticale uniquement. C'est lorsqu'arrive le temps d'aller au-delà de la phrase pour que les parties soient liées et harmonisées entre elles que surviennent les problèmes. Pour l'auteure, cette partie de l'apprentissage de la langue écrite ne fait pas encore l'objet d'un enseignement systématisé, puisque nombreux sont les étudiants qui échouent à l'examen d'entrée à l'université parce qu'ils sont incapables de produire un court texte argumentatif cohérent. Gagnon (1998) part de ce constat pour percer le mystère entourant le concept de cohérence textuelle. L'auteure a tenté de répondre aux questions : Quels sont les principaux problèmes de cohérence que présentent les textes argumentatifs de ces étudiants ? Peut-on les situer précisément dans le texte et les formuler explicitement à l'étudiant ? La chercheuse avait pour but d'identifier de façon précise quels étaient les facteurs dont la présence, dans un récit argumentatif, confère au texte son caractère cohérent, et dont l'absence risque de le mettre en péril. En outre, Gagnon pense que les enseignants tout comme les étudiants doivent pouvoir se référer à un cadre normatif, à des paramètres correctionnels objectifs, qui permettent d'identifier le plus précisément possible les infractions aux règles de la grammaire textuelle ou les facteurs qui entraînent des ruptures de cohérence.

Dans un premier temps, Gagnon (1998) a précisé les paramètres qui définissent la cohérence textuelle, ceux qui définissent le texte argumentatif. De plus, cette définition précise et opératoire du concept de cohérence dans un texte de type argumentatif qui est un domaine encore en émergence. Elle a montré comment dans dix textes argumentatifs rédigés par des étudiants universitaires qui maîtrisent mal les mécanismes d'organisation textuelle, l'exploitation inadéquate de ces paramètres peut entraver l'interprétabilité des textes et provoquer une rupture de la cohérence textuelle. Ainsi, dans le but de contribuer à l'amélioration de ce que Gagnon appelle la compétence «correctionnelle» des enseignants et

la compétence textuelle des étudiants, elle a voulu détecter ce qui, dans les textes argumentatifs d'étudiants faibles, faisait obstacle au déroulement normal de ce qui constitue un texte. L'auteure, pour déterminer ce qui dans un texte freine le déroulement textuel, a déterminé ce qui l'autorise. Pour cela, elle est partie de la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989) et de la définition du texte fournie par Lundquist (1989). La théorie de la pertinence postule que la cohérence textuelle découle du principe de pertinence : « [...], les énoncés apparaîtront pertinents, s'ils engendrent, chez le récepteur, des bénéfices informationnels les plus grands possibles au prix d'un effort cognitif le plus réduit possible » (p.377). En effet, la reconnaissance par le récepteur d'un lien de pertinence entre un énoncé et son contexte « [...] garantirait [...] la cohérence de la séquence formée de son énoncé et de son contexte » (p. 378). Ce lien de pertinence peut, selon les auteurs, s'ancrer soit dans le donné référentiel, soit dans le donné prédicatif, soit dans le donné énonciatif des énoncés en cause, et finalement, dans le donné argumentatif.

Il fallait ensuite voir comment ces quatre dimensions de la cohérence s'établissent effectivement et se manifestent concrètement dans le texte afin de rendre le concept de cohérence opératoire. Les auteurs ont résolu ce problème de passage de la théorie à la pratique en édifiant un modèle unifié de la cohérence dans le texte argumentatif. La grille établie par Gagnon (1998), tout en permettant d'apprécier l'ampleur et la complexité du phénomène, permet aussi de localiser précisément et de formuler explicitement, dans des textes authentiques de scripteurs faibles, les ruptures qui freinent le déroulement textuel et nuisent à l'interprétation. Cette grille avait pour but de faciliter la tâche du correcteur, en offrant des indications claires et précises pour ce qui est de la nature des ruptures susceptibles d'interrompre le déroulement textuel.

Chraloeng (2001) a fait un travail pré-didactique visant précisément à vérifier jusqu'à quel point des enseignants de FLE (Français Langue Étrangère) à l'Institut de Technologie du Cambodge (ITC) se limitent à une approche normative des textes, tributaire de la pédagogie traditionnelle et, s'ils tiennent compte des apports récents de la linguistique textuelle dans leurs interventions sur les rédactions françaises de leurs étudiants. Le

chercheur a observé les éléments retenus par les enseignants ainsi que ceux qui sont laissés dans l'ombre, autant à partir des corrections bien localisées sur les copies que des marques graphiques ou hachures approximatives et des annotations faites par les enseignants. Il a relevé dans vingt textes argumentatifs de scripteurs faibles en français langue étrangère, les erreurs d'ordre intraphrastiques affectant la phrase et ses constituants ainsi que les déviations interphrastiques nuisant à la cohésion locale des textes. Il a ensuite décrit les malformations textuelles déstructurant le déroulement argumentatif des rédactions et brisant leur cohérence globale. Dans chacun des cas, il a observé quand, comment et à quelle fréquence les correcteurs, dont les enseignants, intervenaient sur les copies. Il en est ressorti qu'au niveau de la phrase et de ses constituantes, encore relevant du niveau microstructurel, les enseignants réussissaient à indiquer de façon claire où se trouvaient les erreurs. Par contre, au niveau macrostructurel, les enseignants ne se sont pas attaqués aux malformations textuelles dans leur correction. En dehors de quelques annotations traduisant une impression globale de lecture (« pas de cohérence ») ou une difficulté d'appréhension générale (« je ne comprends pas », « pourquoi ? ») et hormis quelques points d'interrogation et soulignements imprécis, les scripteurs ne trouvaient rien sur les textes qui pouvaient leur indiquer quoi corriger et comment se corriger au niveau de l'architecture du texte et de la livraison des informations ou arguments. Suite à ces constats, Chrалоeng (2001) indique que l'enseignant doit se doter, dans la mesure du possible, d'un cadre correctionnel basé sur une nomenclature des erreurs de grammaire textuelle récurrentes et que les organisateurs textuels devraient faire l'objet d'un enseignement qui cerne bien leur mode d'emploi et les nuances particulières qui les distinguent. Enfin, l'auteur avance que la pratique corrective ferait un grand progrès avec l'élaboration d'un vocabulaire de dénonciation technique ou semi-technique référant aux différents aspects des malformations textuelles.

Le travail de Wiser (2003) est né de sa volonté à trouver des moyens efficaces afin d'aider les élèves à améliorer leur manière d'écrire. Son cheminement s'est inscrit dans un processus d'interaction entre la théorie et la pratique. Sa démarche reposait sur la croyance selon laquelle la théorie peut permettre d'affiner la pratique. Aussi, il a postulé que l'enseignant devrait partir d'une élaboration d'une théorie des erreurs d'élèves. Les élèves,

quant à eux, devraient profiter des apports théoriques et analytiques que leur transmettraient leurs enseignants durant la correction dans le but d'améliorer leur pratique écrite. Le chercheur a choisi le texte argumentatif comme base de travail en raison de la difficulté particulière qu'il semble présenter. Dans un deuxième temps, le chercheur a mis sur pied une série de corrections liées aux erreurs les plus graves. Sa démarche s'est déroulée en trois étapes : dans un premier temps, il a fallu procéder à l'élaboration d'une typologie d'erreurs recensées. Il les a classées selon deux types : les erreurs liées à la phrase, à l'intraphrase et les erreurs liées à la cohérence du texte, à l'interphrase. Une réflexion est née sur le statut des diverses erreurs face à la finalité du texte argumentatif qui est de convaincre son lecteur. Les exercices utilisés se sont fondés sur l'étude de certains corpus d'erreurs et sur la volonté de rendre les élèves conscients de leurs lacunes. Wiser (2003) pense que les opérations impliquées dans une tâche de rédaction sont extrêmement nombreuses. Aussi, leur exécution exige de la part du sujet écrivant qu'il mobilise un grand nombre de capacités : il lui faut en effet activer en mémoire des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et finalement gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales et globales. Il a commencé par l'utilisation du procédé de réécriture; les élèves bénéficiaient de l'opportunité de remanier leurs textes pour en éliminer les erreurs selon les indications placées en marge. L'auteur affirme que les élèves devraient apprendre à se relire dans le but de se placer dans la peau du lecteur et de constater certaines fautes commises. Une autre correction était au niveau des connecteurs et sur le code oral/écrit, souvent source de difficultés pour les élèves. Wiser (2003) a voulu montrer aux élèves que ce qui est accepté à l'oral ne l'est pas toujours à l'écrit. Il lui a semblé intéressant de procéder à une rétroaction sur les évaluations antérieures afin de les affiner et de les perfectionner. La dernière correction était particulière et personnalisée car elle était destinée à un seul élève qui avait trop de problème et qui devait fournir un texte écrit de vingt pages toutes les semaines sur la base de la problématique d'un article.

Le troisième temps a consisté en un bilan et ce, dans le but de percevoir les effets de ces corrections. Aussi, l'auteur a constaté que la seule prise de conscience est insuffisante

pour que les élèves progressent réellement. Pour lui, il est important que l'enseignant soit avec l'élève pour mieux le suivre. Il a aussi observé que plus la prise de conscience d'une erreur, de la part des élèves, est forte, plus les enseignants effectueront un contrôle assidu et attentif à son sujet. Il a énoncé, pour conclure, que plus l'enseignant proposera des moyens de corrections aux élèves, plus le sentiment de pouvoir agir sur leur manière d'écrire sera fort. Les élèves ont compris qu'à force de s'autorégulariser, on peut remédier à toutes les erreurs.

Pour finir, la thèse de Wanee (2004) avait pour but d'étudier et d'explicitier la mise en pratique par les enseignants d'une évaluation de productions écrites en français d'étudiants thaïlandais de niveau universitaire. La recherche a été conduite auprès des enseignants et des étudiants de français de deux universités à savoir : la Faculté des lettres de l'Université Chulalongkorn et la Faculté des arts libéraux de l'Université Thammasat en Thaïlande. Ces deux universités sont des institutions fermées où les étudiants ont l'obligation de passer un concours d'entrée. Trois outils de recherche leur ont été adressés : les étudiants avaient quatre-vingt-dix minutes pour produire un texte argumentatif. Après la rédaction et cinq minutes de pause, l'enquête par questionnaire a été immédiatement administrée. Il était question que les étudiants informent le chercheur sur leurs activités d'écriture en cours et en dehors du cours et sur leurs attitudes à l'égard de l'évaluation faite par leurs professeurs. Après avoir analysé leurs réponses, l'auteur a constaté qu'elles étaient, dans l'ensemble, quasiment complètes et claires, correspondant bien aux questions posées. Malgré cela, ils ont eu des problèmes à résoudre dans le but d'obtenir des informations plus précises et approfondies, lorsqu'il s'agissait de réponses trop courtes qui n'apportaient pas suffisamment d'informations lors de l'analyse des résultats.

Le but de l'entretien avec les enseignants était d'aborder les problèmes en lien avec les pratiques d'évaluation. Ils avaient pour tâche de faire une évaluation de copies d'étudiants, un entretien sur leurs formations et expériences en enseignement et en évaluation des écrits, sur leurs définitions du savoir-écrire, sur leurs attitudes vis-à-vis des difficultés

des étudiants en matière d'expression écrite en français et de présenter les caractéristiques de leurs pratiques évaluatives.

Pour ce qui est de l'évaluation des copies, chaque groupe d'enseignants était obligé d'évaluer celles des étudiants de son établissement.

Il est apparu au chercheur à la fin de ses travaux, que les pratiques innovantes d'évaluation des écrits n'étaient pas connues des enseignants thaïs. Pour l'auteur, cette méconnaissance est due à un manque de formation dans ce domaine. Il ressort des corrections et des entretiens que les pratiques traditionnelles de l'écrit occupent une place importante autant dans la façon que les enseignants ont de définir le savoir-écrire que dans leurs tâches didactico-évaluatives. L'évaluation des écrits dans les deux établissements s'effectue sans instrument fiable et valide. En effet, les enseignants n'ont nulle part évoqué l'utilisation d'une grille d'évaluation accompagnée de critères. Aussi l'évaluation faite par eux montre que leurs systèmes de correction sont aléatoires, présentant divers codes : soulignement, entourage, rature, flèche, croix, points d'interrogation et d'exclamation. La correction des erreurs lexico-morpho-syntaxiques se révélait plus fréquente que les annotations. Par ailleurs, l'écart des notes attribuées par les enseignants-correcteurs permettait de confirmer un problème de fidélité inter-évaluateur.

Pour ce qui est des étudiants, l'auteur a remarqué qu'ils avaient une bonne attitude à l'égard de l'évaluation faite par leurs professeurs. Les résultats obtenus de l'analyse et de l'interprétation des données au niveau de l'enseignement ou encore de l'évaluation ont contribué à réfléchir sur des propositions didactiques nécessaires qui contribueraient à une évaluation pertinente ainsi qu'à un enseignement/apprentissage efficace de l'écrit, en vue des progrès de l'apprenant.

Wanee (2004) à la fin de la recherche a fait quelques propositions dans le but de développer les pratiques évaluatives des enseignants thaïs et d'améliorer la compétence linguistique et textuelle des étudiants. Aussi, sur le plan théorique, la formation des enseignants sur l'analyse du texte et sur la pratique d'évaluation innovante de l'écrit est

nécessaire. Aussi, il propose d'encourager les établissements à organiser des stages et des séminaires sous ce thème. Ces différentes activités leur permettent de se mettre à jour concernant de nouvelles connaissances dans le domaine de la grammaire textuelle. Pour ce qui est des étudiants, le chercheur leur a fait des propositions, mais à la seule condition que les propositions faites aux enseignants soient respectées. Il leur a, entre autres, proposé l'utilisation constante du dictionnaire. Sur le plan didactique, le chercheur a vu la possibilité et l'utilité d'une mise en pratique de méthodes d'évaluation formative des écrits (auto-évaluation et coévaluation instrumentées, évaluation et réécriture, etc.).

Toutefois, plusieurs pistes de recherche restent à explorer, entre autres celle portant sur la compréhension des évaluations faites par les enseignants de français sur des productions textuelles. Nous avons choisi, dans le cadre de notre recherche, de nous attarder sur l'évaluation faite par l'enseignant. Nous voulons faire une analyse des modes d'intervention évaluatives des enseignants sur les productions textuelles qui, très souvent, demeurent incompris par les élèves. Il s'agit de chercher à cerner les savoirs que les enseignants mettent en œuvre lors des évaluations des productions textuelles. Nous avons choisi de mettre l'accent sur les enseignants car la plupart des recherches ont été centrées sur le travail de l'élève et très peu sur ce que font les enseignants dans l'évaluation, élément important dans tout enseignement, particulièrement sur le texte argumentatif. En effet, l'attention des chercheurs en didactique de la production textuelle dans le contexte francophone s'est prioritairement concentrée sur les questions d'évaluation des performances des élèves et elle a privilégié les textes narratifs. Ce constat est encore plus marqué dans le contexte africain et dans notre cas, en contexte camerounais. Les études sur l'évaluation faite par les enseignants restent secondaires. Nous n'avons rencontré aucune recherche dans ce sens dans le contexte camerounais. Une des finalités de ce travail est d'aboutir à un renversement de perspective en nous attardant à étudier l'évaluation des productions textuelles faites par les enseignants camerounais. Nous voulons comprendre comment ils recourent aux notions de cohésion et de cohérence textuelle. Nous voulons aussi savoir ce qu'ils font, pourquoi ils le font et surtout comment est-ce qu'ils justifient les actes posés. Les évaluations faites doivent permettre à l'élève de s'améliorer. Pour cela, l'enseignant doit

savoir quels sont les critères de la bonne textualité et comment se fait son évaluation. À partir des évaluations des enseignants, nous voulons aller à l'explicitation pour savoir ce que signifient leurs corrections. Il est donc question de construire des paramètres de cohésion et de cohérence textuelle à partir de ce qu'ils disent.

L'évaluation de ces productions textuelles demande plusieurs niveaux de compétences : linguistique, pragmatique et textuelle. Les critères d'évaluation mis en œuvre ne peuvent pas uniquement s'appuyer sur l'aspect morphosyntaxique, mais doivent comporter diverses dimensions du texte telles la prise en compte de la situation de l'écrit, l'intelligibilité du message, le choix ou la reconnaissance du type de texte, etc., (ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun, 1995).

Ainsi, l'évaluation des productions textuelles se fait sous deux perspectives : l'approche traditionnelle et l'approche textuelle. Dans l'approche traditionnelle de l'écrit, l'évaluation ou l'analyse des textes d'apprenants met l'accent sur les aspects linguistiques uniquement alors qu'au niveau de l'approche textuelle l'accent est mis autant sur les aspects linguistiques que sur les aspects qui forment la bonne textualité.

Aussi, la place est désormais cédée aux pratiques innovantes prenant en compte l'aspect multidimensionnel du texte (l'unité de sujet, reprise de l'information, la progression de l'information). Nous voulons savoir si ces nouvelles pratiques sont connues et prises en compte par les enseignants de français au Cameroun. La majorité des travaux menée dans le cadre du français au Cameroun est axée sur la cohabitation du français et des langues locales, sur l'enseignement des langues au Cameroun, sur les fautes de français et les « camerounismes », sur le français des auteurs camerounais, sur la cohabitation entre le français et l'anglais, sur les ouvrages et articles généraux et enfin sur les langues camerounaises. En effet, plusieurs recherches ont été faites sur la didactique du français, mais peu de chercheurs ont mis un accent sur l'évaluation de la bonne textualité. Il est important de mettre l'accent sur cet aspect, parce qu'il demeure une science nouvelle ; aussi, nous voulons savoir si au Cameroun les enseignants tiennent compte des défauts de cohérence textuelle ou alors s'ils continuent à se limiter aux erreurs liées à la phrase.

Dans le cadre de notre recherche, notre préoccupation n'est pas d'enseigner les règles de bonne textualité, de savoir les erreurs que commettent les élèves, d'étudier les facteurs de cohérence et d'incohérence dans le texte, mais de comprendre le mode d'évaluation de la bonne textualité des enseignants au Cameroun tel que stipulé plus haut. Réussissent-ils à distinguer les erreurs qui font parties du domaine de la phrase et ceux du domaine textuel ? Respectent-ils ce qu'ils disent faire au moment de l'évaluation des textes ? Fournissent-ils des rétroactions constructives basées sur les acquis de la grammaire de la phrase et de la grammaire textuelle ?

Le but de notre recherche est de comprendre l'évaluation des productions textuelles par les enseignants camerounais. Notre objectif est de déterminer comment les enseignants évaluent les textes et ensuite identifier leurs connaissances, leurs savoirs par rapport aux critères d'évaluation des textes. Prennent-ils en compte les données de la nouvelle grammaire ou alors se limitent-ils uniquement aux données de la phrase ? Ces questions en font jaillir d'autres qui ont alimenté notre réflexion tout au long de notre recherche.

1.6 Les questions de recherche

- Que font les enseignants camerounais lorsqu'ils évaluent les productions textuelles ?
- À quels niveaux linguistiques se situent les remarques qu'ils font ?
- Quelles dimensions sont laissées de côté par les enseignants ?
- Lorsqu'interrogés sur leurs pratiques, ce qu'ils disent faire correspond-t-il à ce qu'ils font réellement ? Que font-ils et ne disent pas faire ?
- Ces actes d'évaluation posés sur les productions textuelles permettent-ils d'identifier les critères qui définissent la bonne textualité ou la cohérence textuelle chez les enseignants ?

- Est-ce que ces interventions renseignent sur ce que privilégient leurs évaluations, ce qu'elles laissent de côté ? Est-ce qu'elles indiquent une bonne prise en charge du savoir didactique né à partir de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours ?

1.7 Les objectifs poursuivis

Les précédentes interrogations identifient bien les objectifs de cette recherche : 1) décrire la manière dont les enseignants évaluent les textes et 2) situer cette pratique par rapport aux attentes didactiques actuelles d'une évaluation de la bonne textualité. Il s'agit ainsi d'un moyen d'analyser les productions textuelles des élèves corrigées par les enseignants afin d'identifier ce que les enseignants font et comment ils s'y prennent et disent s'y prendre pour évaluer des productions textuelles. Nous tenterons de comprendre les modes d'intervention évaluative des enseignants de la bonne textualité.

1.8 La pertinence de la recherche

Grâce à ce travail, nous contribuerons à l'évolution scientifique de la didactique du français au Cameroun, plus spécifiquement de la didactique des textes écrits au secondaire. Nous avons indiqué plus haut que l'orientation de notre recherche qui porte sur la pratique des enseignants est peu exploitée et le Cameroun n'échappe pas à ce constat. Aussi, notre apport aura un impact sur la pratique du cours de français et de son évaluation au secondaire. Cette étude vise à comprendre les pratiques évaluatives des enseignants dans les classes d'examen. Elle pourrait aider à améliorer la formation des enseignants, leur pédagogie, la pratique de l'enseignement du français, le programme pratique effectif de l'enseignement et de l'évaluation du français au Cameroun tout en leur proposant des points de repères pour améliorer leurs pratiques évaluatives.

Cette recherche sera d'une grande utilité à tout enseignant camerounais qui souhaite clarifier ses jugements intuitifs de dyscohérence et procurer ainsi une rétroaction de qualité à ces élèves. Mais elle sera également utile aux élèves en les aidant à s'autoévaluer, puis à s'autocorriger, ils acquerront alors un contrôle précieux sur leurs productions. Nos résultats pourront permettre aux enseignants de doubler leurs efforts en s'adaptant à des contenus

nouveaux et en améliorant leurs pratiques afin de promouvoir l'apprentissage et l'évaluation de la production textuelle.

Conséquemment, ce travail amènera une compréhension accrue de ce que font les enseignants de français en évaluation et permettra l'élaboration, s'il y'a lieu, de pistes didactiques. En d'autres termes, il pourrait éclairer ces enseignants de français sur les pratiques innovantes de la production textuelle, leur permettant ainsi de respecter ces critères d'évaluation qui prennent en compte autant l'aspect local que l'aspect global du texte et surtout de les mettre en pratique.

CHAPITRE 2

ASSISES THÉORIQUES

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette recherche se situe dans le cadre de la didactique du texte écrit et porte spécifiquement sur l'évaluation par les enseignants camerounais de la bonne textualité. Aussi, il s'agit de savoir si les actions des enseignants, lors des interventions sur les textes, se situent au niveau de la phrase ou du texte. Nos objectifs consistent à analyser ce que font les enseignants lorsqu'ils évaluent les productions textuelles des élèves de la 3^e au Cameroun afin d'identifier les connaissances qui guident leurs évaluations des textes et les amènent à considérer un texte comme bon ou mauvais. Il s'agit donc de dégager les connaissances qui valident la bonne textualité chez les enseignants.

Nous allons, dans un premier temps, faire une brève présentation de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours. Ensuite, nous verrons la différence qu'il y a entre un texte et un discours. L'enjeu de ce chapitre est de spécifier ce que nous désignons par «bonne textualité» en nous basant sur les études qui ont tenté de conceptualiser cette notion. Le parcours des écrits scientifiques montre que cette notion a fait émerger deux autres notions : celle de cohésion et celle de cohérence textuelle. Nous allons montrer comment ces deux dernières notions permettent de conceptualiser le texte et comment la didactique des langues, plus particulièrement l'évaluation des textes, en a tiré parti.

2.1 La linguistique textuelle et l'analyse du discours / La différence entre un texte et un discours

Depuis plusieurs années, des chercheurs en sciences du langage (Benveniste, 1966 ; Weinrich, 1973 ; Bakhtine, 1975) ont dénoncé le cantonnement de la linguistique dans les limites de la phrase. La linguistique textuelle s'inscrit dans cette lignée, soulignant avec force que la linguistique ne saurait être réduite à l'analyse de catégories grammaticales. Tout en accordant une place importante aux micro-enchaînements, elle va en effet au-delà des limites de la grammaire transphrastique pour se fonder sur «une théorie de la production

co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse de textes concrets » Adam (2006). C'est cette démarche qu'Adam nomme « analyse textuelle des discours » (p.3).

L'analyse de discours et la linguistique textuelle sont deux disciplines qui se sont développées de façon autonome sans toutefois se situer l'une par rapport à l'autre. Aujourd'hui, elles sont en relation puisqu'il existe une complémentarité des tâches et des objets entre les deux. La linguistique textuelle est définie comme un sous-domaine du champ plus élargi de l'analyse des pratiques discursives et son développement a permis de mieux cerner la construction du texte et l'organisation de son ensemble.

Dans le langage courant, les termes de discours et de texte peuvent être utilisés comme synonymes, interchangeable faisant référence à un seul et même concept, ou encore distingués sur la base d'une opposition entre langage écrit pour le texte et langage oral pour le discours. Cependant, ces distinctions générales ne sont pas celles adoptées en linguistique du discours. En effet, en linguistique du discours, elles sont en complémentarité, le discours étant défini comme une entité recouvrant le texte. Un texte se définit comme un ensemble suivi d'énoncés ; il est le résultat d'un acte d'énonciation, le produit achevé d'un mécanisme discursif et constitue ainsi la trace d'un discours ancré dans un contexte. Selon Charaudeau et Maingueneau (2002), le texte s'est avéré être « une unité trop complexe pour être exprimé dans les typologies » (P. 571).

Le projet théorique de la linguistique du texte est de fonder une linguistique formelle du texte. Parmi les précurseurs de ce projet, il faut citer l'américain Zellig Harris (1952, 1969) qui a lancé le terme de *Discourse Analysis* en linguistique. Pépin (1998), affirme que dans un texte, les objets à agencer sont les phrases, lesquelles sont composées à leur tour des propositions ; ce qui veut dire, en d'autres termes, que c'est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication (Chartrand, Morin et Fortin, 1999). Les règles qui servent à agencer les mots dans la proposition appartiennent à la grammaire de la phrase, alors que les règles d'agencement des phrases dans le texte font partie de la grammaire du texte.

Pour sa part, Shirley (2000) indique que, parler de texte dans la langue courante réfère en premier lieu à un document écrit. L'emploi du terme « texte » en linguistique a une portée beaucoup plus large que dans la langue courante dans la mesure où il ne sert pas uniquement à qualifier un texte écrit. En effet, il peut aussi s'appliquer à la transcription/enregistrement d'un dialogue ou de toute autre situation d'oralité formant une unité ou un ensemble de communication.

Les travaux de recherche menés en linguistique textuelle ont montré que le texte est tout un système bien articulé et hiérarchisé dans lequel chaque unité linguistique entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Nous retenons de ces recherches que tout texte comporte un thème. Le développement textuel amène un propos et des informations nouvelles. Pour ce qui est de sa progression, le contenu sémantique du texte obéit à une double organisation : une organisation de type énonciatif et psychologique qui réside dans la relation thème et le propos qui est également appelé rhème; une organisation logique des unités réparties en unités déjà identifiées (ou éléments thématiques) et des unités identifiantes (ou éléments rhématiques). Le texte est donc une suite de séquences, constituée d'un développement progressif et cohérent de l'information communiquée à partir d'un sujet, c'est-à-dire d'un thème.

Pour ce qui est de la différence entre le texte et le discours, Adam (1990) considère que : Texte = discours – (signe moins) les conditions de productions. (p. 23). Le discours est généralement associé à la situation d'énonciation dans laquelle un texte a été produit : il est donc une unité plus large que le texte. À sa suite, Shirley (2000: 29) note qu'en parlant de « texte », on met l'accent sur les procédés formels de liaison phrastique, tandis que le « discours » n'exclut pas la prise en compte des manifestations formelles de l'organisation interphrastique, mais nécessite également la prise en considération de facteurs situationnels et interpersonnels.

Fernandez (1994), dans Shirley (2000), pense que ces deux termes doivent être utilisés en complémentarité. C'est d'ailleurs notre propre position dans le cadre de cette recherche. La problématique du texte nous amène à étudier les mécanismes de passage de la

phrase au transphrastique. Dans la section suivante, nous présenterons les unités qui ont été théorisées pour faire ce passage qualitatif de la phrase au texte.

Le terme de *Discourse Analysis* de Harris (1952) renvoie à une ambition de la linguistique d'étudier le texte selon une méthode formelle comme on a étudié la grammaticalité de la phrase. Il y aurait donc une grammaire descriptive des unités textuelles.

2.2 Le texte ou la problématique de la l'organisation d'unités qui vont au-delà de la phrase

Les premières analyses scientifiques sur la langue s'arrêtaient à la phrase comme le préconisait un des fondateurs de la linguistique, Saussure (1916). Pendant longtemps, pour la linguistique, autant structurale que générative, l'étude de l'au-delà de la phrase était jugée hors de l'expertise de la linguistique. Ainsi, les descriptions linguistiques ont privilégié la description des phrases, de ces parties constituantes et de ces unités. Que ce soit dans le cadre de la grammaire traditionnelle que dans celui des grammaires formelles, la phrase était l'ultime limite d'investigation. Si les grammaires formelles sont restées descriptives, la grammaire traditionnelle, elle, s'est donnée comme mission de prescrire des normes de bonne formation de la phrase, normes qui ont eu une grande influence sur les représentations de la langue et sur l'évaluation de l'écrit dans le milieu scolaire. La linguistique phrastique montré ses limites lorsqu'on s'est aperçu que certains éléments dans la phrase ne pouvaient être décrits ou interprétés qu'en tenant compte de l'environnement. Cette orientation théorique a amené la description d'unités linguistiques textuelles : l'anaphore/la cataphore, la thématisation (topicalisation) et la rhématisation, les connecteurs, les temps verbaux avec les travaux de Halliday et Hasan (1976), Lindquist (1983), Kleiber sur l'anaphore (1994), de Patry et Ménard sur la cohésion lexicale (1983), de Weinrich sur les temps verbaux (1973).

En effet, on s'apercevait aussi que des ambiguïtés identifiées au niveau de la phrase trouvaient solution lorsque l'on considère la suite des phrases. Un intérêt s'est développé à l'intérieur même de la linguistique pour connaître les règles qui gouvernent la succession des phrases et ensuite l'organisation d'ensemble des textes. Cette préoccupation scientifique pour

l'étude de l'organisation de la succession des phrases s'est tout d'abord manifestée dans le milieu linguistique anglo-saxon.

La grammaire textuelle s'est inscrite tout d'abord sous l'influence des travaux de Zellig Harris (1952) et ensuite de l'épistémologie générative. Elle se présentait comme une extension de la théorie de la phrase à celle du texte. Ainsi, un groupe de linguistes a eu l'idée d'étendre au-delà de l'unité de la phrase les principes de la grammaire générative élaborée par Chomsky (1957) qui visait l'aspect syntaxique des phrases. À côté de la compétence phrastique, des psycholinguistes générativistes ont parlé de la compétence textuelle et de ses mécanismes de génération. Dans cette perspective, la linguistique dispose autant d'une compétence sur la phrase que d'une compétence à reconnaître la bonne textualité des suites de phrases et leur appartenance à des catégories spécifiques de texte. La grammaire textuelle considère le texte comme une réalité formelle abstraite. Elle est une approche de la langue qui prend en compte le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques. La présence d'un élément linguistique s'explique généralement par les relations établies avec d'autres éléments présents dans les phrases qui précèdent ou qui suivent.

Par ailleurs en 1976, Hasan et Halliday ont joué un rôle déterminant sur le développement en linguistique de ce qu'on appelle la linguistique textuelle. La linguistique textuelle est un sous domaine de l'analyse du discours et elle étudie les règles formelles de production des textes. Les travaux de la linguistique textuelle ont permis l'émergence en linguistique de la notion de cohésion textuelle. On pourrait parler d'une linguistique de la cohésion textuelle dont les précurseurs sont Halliday et Hasan (1976) avec leur ouvrage *Cohesion in English*. La linguistique de la cohésion vise la description des unités linguistiques de surface, donc explicites en surface textuelle qui construisent la suite bien formée des phrases. La linguistique de la cohésion étudie les expressions linguistiques qui structurent les suites de phrases, mais également les regroupements de phrases pour constituer un sous-ensemble appelé une séquence. C'est pourquoi, on dit que le travail de la cohésion est local : il porte sur des suites de phrases et sur la séquence, c'est-à-dire sur le niveau de la microstructure.

Ainsi, pour Halliday et Hasan (1976), la cohérence relève du fonctionnement de la suite textuelle dans un contexte, alors que la cohésion concerne l'organisation interne du discours. Pour Charolles (1978), la cohérence relève du fonctionnement sémantique et pragmatique du discours tandis que la cohésion en constitue le versant linguistique ou formel, c'est-à-dire visible. Ces deux notions constituent deux propriétés du discours : la cohérence renvoyant à l'interprétabilité du discours et la cohésion à son organisation. La cohérence est ce qui rend interprétable le discours en tant que représentation d'un monde et en tant qu'intention et action visée par le locuteur. La cohérence suppose que le monde représenté doit être intelligible et que le texte vise une finalité. La cohésion quant à elle pose que le texte doit apparaître comme un produit langagier construit.

Aussi, la linguistique textuelle intègre et dépasse les préoccupations de la grammaire textuelle. Les deux s'intéressent aux conditions de bonne formation des suites de phrases et se rejoignent autour de la notion formelle de cohésion. Cependant, la linguistique textuelle se préoccupe également de la notion plus pragmatique, concrète, de cohérence textuelle et introduit les conditions de bonne textualité en fonction des interlocuteurs et de la situation de communication. En outre, la linguistique textuelle s'interroge sur deux points: a) qu'est-ce qui fait qu'un texte est un texte cohérent et comment les faits linguistiques interviennent dans la construction de la bonne textualité? b) qu'est-ce qui fait qu'un texte est reçu comme cohérent lors des événements de communication, c'est-à-dire lors d'une production textuelle dont l'analyse intègre la place de l'énonciateur et du co-énonciateur, dans une situation donnée et avec des visées communicatives.

Par ces préoccupations en relation avec la communication, le contexte de communication et les interlocuteurs, la linguistique textuelle rejoint l'analyse du discours. La linguistique textuelle, que nous désignerons aussi par l'analyse du discours, partage des catégories d'analyse avec la grammaire textuelle. L'analyse du discours et la linguistique textuelle opèrent sur le même matériau : le texte. Ce dernier implique le dépassement du niveau phrastique et la prise en charge de nombreux facteurs pragmatiques, extralinguistiques et situationnels sans lesquels une étude complète de la signification ne saurait être possible. Cette fusion des catégories fait que la réflexion de la linguistique textuelle peut porter autant

sur des unités linguistiques de liaison microtextuelle (coordination de phrases, thématisation, temps verbaux, anaphores), macro-textuelle (les grandes segmentations du texte, séquentialisation) que sur des critères plus pragmatiques et socio-discursifs qui renvoient à la cohérence situationnelle (implicites, pertinence, préconstruit, savoirs partagés). Ces deux notions que sont la micro et la macrotextualité renvoient respectivement à la cohésion et à la cohérence textuelle qui sont des concepts importants dans le cadre de notre étude. Alors que la cohésion est liée à la présence des marques de relation entre constituants d'énoncés, la cohérence n'est pas dépendante des marques linguistiques, mais concerne l'interprétabilité du texte dans un contexte de communication. Nous allons dans les lignes qui suivent, présenter quelques aspects linguistiques essentiels qui ressortent des études de la linguistique textuelle pour décrire ces deux phénomènes que sont la cohésion et la cohérence.

2.3 La cohésion et la cohérence dans les recherches théoriques

La distinction entre la notion de cohésion et celle de cohérence est, comme le note Charolles (1988), plutôt bien établie depuis la fin des années 70.

[...] tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et, de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion. (p.53)

Ce consensus se vérifie aisément dans les définitions proposées par les dictionnaires spécialisés. En effet, ceux-ci relient régulièrement la cohérence à l'interprétabilité du texte ou du discours et la cohésion aux moyens linguistiques (anaphores, répétitions, ellipses, connecteurs, etc.) qui permettent d'assurer le lien et la continuité.

2.3.1 La cohésion

L'analyse de la cohésion est une étude purement linguistique. La cohésion tient au fait que les éléments grammaticaux vont ensemble. Il s'agit du fonctionnement interne du texte qui ne fait pas intervenir les facteurs relevant de la situation d'énonciation ou d'ordre pragmatique. La cohésion renvoie aux relations sémantiques et aux relations organiques de

surface (repérable matériellement) qui construisent le texte. Elle concerne principalement le niveau interphrastique et renvoie aux marqueurs formels qui permettent les connexions entre les phrases : l'anaphore, les connecteurs, les temps verbaux.

Parmi les linguistes qui ont cherché à préciser la notion de cohésion, Halliday et Hassan (1976) sont devenus une référence incontournable dans ce domaine. Dans leur ouvrage intitulé *Cohesion in English*, ils ont proposé une approche purement intratextuelle des moyens de réaliser la cohésion dans les textes en anglais. Pour ces auteurs, on parle de cohésion lorsque l'interprétation d'un élément du discours dépend d'un autre. Dans ce cas, l'un présuppose l'autre car il ne peut pas être décodé sauf en s'y référant. Généralement, dans une relation de cohésion, l'élément présupposé et l'élément présupposant sont au moins potentiellement intégrés dans un texte.

On a l'habitude de définir la cohésion comme une propriété formelle des textes linguistiques. Halliday et Hasan (1976) identifient cinq types de cohésion en anglais, chacun réalisé à travers un ensemble spécifique d'unités et de structures linguistiques, il s'agit de relations de 1) référence, 2) de substitution, 3) d'ellipse, 4) de conjonction et ensuite 5) de relation entre unités lexicales, telles que la répétition ou l'association d'unités lexicales qui apparaissent régulièrement ensemble.

Ainsi, on parle généralement de référence lorsqu'un élément, pour être sémantiquement interprétable, doit référer à quelque chose d'autre. Ces éléments sont généralement de types personnel, démonstratif ou alors comparatif. Il s'agit d'un facteur de type sémantique qui s'exerce entre des sens plutôt qu'entre des mots.

La relation de substitution est la relation qui existe entre des éléments linguistiques tels que des mots ou des phrases. Elle se situe au niveau lexicogrammatical. La substitution est très similaire à l'ellipse. Elle apparaît lorsqu'au lieu de laisser un mot ou une phrase de côté, comme pour l'ellipse, il est substitué par un mot plus général. L'ellipse, quant à elle, est une substitution faite avec zéro élément. Parler d'ellipse renvoie à la phrase dont la structure présuppose un élément qui précède, mais qui est manquant dans les faits sans que

son absence ne nuise à l'interprétation du lecteur. Cela arrive lorsqu'après une mention spécifique, les mots sont omis quand la phrase doit être répétée. La relation de conjonction crée une cohésion en reliant les phrases et les paragraphes entre eux en utilisant les mots de conjonction. Elle permet d'établir une relation entre les sens de deux passages de texte contigus. Les éléments conjonctifs ne sont pas cohésifs en eux-mêmes. Ils présupposent d'autres composantes dans le discours et leur présence ne signifie pas que sans eux, le discours n'aurait pas de cohésion. Ils peuvent concerner le temps (après, avant), la cause (parce que), la coordination (et), etc.

Pour conclure, Halliday et Hasan (1976) parlent de la cohésion lexicale. Pour eux, il s'agit d'un procédé cohésif qui assure l'effet de sens escompté sur le choix du vocabulaire. Le scripteur ici répète le même lexème, ou en général les noms pour référer à un autre élément présent dans le texte. Pour ces auteurs, l'utilisation de ces relations crée une unité textuelle et simplifie la tâche du lecteur qui pourra ainsi établir les liens entre les éléments qui constituent le texte. Dans cette optique, on peut affirmer qu'un texte n'est pas uniquement une succession de phrases. Quoi que formelle, dans la mesure où elle dépend de la présence de certains éléments de linguistique dans le texte, la cohésion demeure pour ces auteurs, une propriété sémantique et non pas structurale. De nos jours, on admet qu'un texte cohésif se construit à travers un équilibre entre les éléments de reprise et les éléments d'information, en d'autres termes entre la continuité et la progression sémantique et référentielle produites dans un texte par un dispositif linguistique. Lorsqu'on étudie la cohésion d'un texte, on s'attarde surtout aux mécanismes uniquement linguistiques qui régissent les relations entre syntagmes dans la phrase ou encore entre les phrases dans un texte. Certains de ces éléments ont des incidences moins linguistiques que pragmatiques. Ils peuvent avoir un impact sur la structuration d'ensemble du texte et donc sur la construction des paragraphes. Nous allons présenter, dans les lignes suivantes, quelques marques linguistiques indispensables pour le texte.

2.3.1.1 L'anaphore

Il s'agit de la reprise d'un segment du discours par un autre placé à sa suite. L'anaphore peut être lexicale (reprise d'une unité lexicale par une autre unité lexicale : Anissina et Peizerat sont champions du monde ! **Les deux patineurs** ont semblé très heureux de cette consécration) ou grammaticale (reprise par un pronom).

Lundquist (2005) et Adam (2005) affirment que l'anaphore est une figure de style qui consiste à répéter un mot ou un groupe de mots au début d'un ensemble de phrases qui se suivent, que ce soit dans des vers ou des paragraphes. L'étude des relations anaphoriques constitue l'un des objectifs majeurs de la grammaire textuelle. À la suite de Charaudeau et Maingueneau (2002), « l'anaphore peut se définir comme la mise en relation interprétative, dans un énoncé ou une suite d'énoncés d'au moins deux séquences, la première guidant l'interprétation de l'autre ou des autres » (p.46). La conception textuelle est celle qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Les reprises anaphoriques participent à la règle de répétition de Charolles (1978) qui stipule qu'un texte doit comporter dans son développement des éléments récurrents qui permettent d'établir des liens entre phrases ou énoncés. Les éléments linguistiques contribuant à la reprise de l'information sont des groupes nominaux à l'intérieur desquels on observe des procédés aussi bien syntaxiques (variation dans la détermination, pronominalisation ou reprise par groupe adverbiale) que sémantiques (relations entre antécédent et substitut de synonymie).

C'est dans cette foulée qu'Adam (2005) déclare que les liens anaphoriques jouent un rôle capital non seulement dans la cohésion, mais dans la progression par modifications progressives d'un référent qu'ils ne se contentent généralement pas de simplement reprendre. Par ailleurs, le mauvais fonctionnement de ce phénomène textuel peut provoquer une cassure dans la cohérence et la cohésion d'un texte. La maîtrise de tous ces éléments textuels visibles est un facteur essentiel pour la construction de la bonne textualité. Par ailleurs, les connecteurs sont aussi un facteur important pour la bonne textualité.

2.3.1.2 Les connecteurs

Les connecteurs indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés (justification, opposition, consécution, etc.). Que ce soit au niveau de la phrase simple, de la phrase complexe ou de l'enchaînement des paragraphes dans le texte, les connecteurs établissent entre les éléments reliés une relation logique et une nuance de sens précise (opposition, cause, conséquence, temps, condition, opposition, comparaison, but, etc.). Les auteurs tels que Halliday et Hasan (1976), Charolles (1986), Lundquist (1994), Adam (2005) s'accordent pour dire que les connecteurs établissent une cohérence entre les phrases et qu'ils indiquent des relations entre des raisonnements et entre des thèses exprimées dans le texte.

En effet, les connecteurs ont pour fonction fondamentale de marquer une connexité entre deux unités sémantiques pour créer une structure. L'emploi et la fréquence des connecteurs varient selon les genres de discours et leur fonctionnement change aussi en fonction des types de mise en texte. En fait, leur utilisation est plus importante dans les textes argumentatifs puisqu'ils servent à mettre en évidence les relations entre les arguments et contre-arguments, entre la thèse et l'antithèse. Pour sa part, Charolles (1986) affirme que l'usage de connecteurs est régi par des contraintes qui définissent leur condition d'emploi. Il indique ensuite que la gestion de ces contraintes est une composante de l'activité de production discursive en général et de l'activité rédactionnelle en particulier. Il peut s'agir d'un morphème (de type conjonction, adverbe, locution adverbiale, groupe prépositionnel, interjection, etc.) qui articule deux ou plusieurs énoncés intervenant dans une stratégie argumentative unique. Enfin, tel que le développent Ducrot (1980), Adam (1984), Anscombre (1995), Moeschler (1995), l'analyse des connecteurs ne se situe pas seulement au niveau linguistique, ils présentent aussi le niveau pragmatique.

En outre, les connecteurs peuvent aussi intervenir à l'intérieur du paragraphe. Le paragraphe entre dans la textualisation, dans la cohésion d'ensemble du texte et peut ainsi relever autant de la cohésion que de la cohérence du texte. Partant des travaux de Haviland et Clark (1974), Dubois et Visser (1985) présentent ainsi le paragraphe:

[II] conserverait une certaine cohérence, tout en progressant et en maintenant l'attention du lecteur pour qui des informations nouvelles sont prises comme éléments de signification faisant référence à des connaissances antérieures, (et pour qui) sont présentées comme faisant références à des connaissances antérieures certains éléments de signification qui n'ont pas été présentés antérieurement en tant qu'informations nouvelles et pour lesquelles le lecteur doit effectuer un travail de constructions de liens avec ce qui précède. (p.115)

Tout comme les connecteurs, les formes verbales créent des effets de sens propre au texte.

2.3.1.3 Les temps verbaux

Le verbe, comme centre de la phrase, est un élément cohésif sur le plan syntaxique, car les unités linguistiques s'organisent autour de lui. Les temps verbaux ne se regroupent pas n'importe comment et par conséquent on parle de forme de textualité pour dire qu'il s'agit du domaine de la cohésion. Par ailleurs, la perspective textuelle amène à considérer l'apport sémantique des temps verbaux et la marque de cohérence qu'ils assurent au discours. La structuration des temps verbaux a amené à la caractérisation de types particuliers de discours. Ainsi, certains temps verbaux apparaîtraient davantage dans certains genres textuels plutôt que d'autres. Benveniste (1966) et Weinrich (1973), montrent que les temps verbaux ne s'articulent pas au hasard et que leurs agencements renvoient à des principes de cohésion et de cohérence.

Dans la terminologie de Benveniste (1966), le récit et le commentaire correspondent à l'histoire et au discours. Il définit le discours comme étant toute énonciation impliquant un locuteur qui cherche à faire passer son message à un récepteur. Son système se compose de tous les temps connus en français excepté le passé simple qui est le temps du récit historique. Il admet toutes les personnes verbales (je-tu-il et leurs différents correspondants au pluriel). Par ailleurs, il présente le récit historique comme étant le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique (Benveniste, 1966). Il est uniquement employé à la 3^e personne et aux trois temps qui le composent : les passés simple et antérieur, l'imparfait (ainsi que la forme -rait- du conditionnel) et le plus-que-parfait. Les formes (je-tu-ici-maintenant)

ne peuvent en faire partie car spécifiques au discours. Pour Benveniste l'histoire renvoie à un récit d'événement passé, manifesté par le passé simple et sa combinatoire avec d'autres faits linguistiques: absence du locuteur, absence de déictiques, combinaison passé simple, conditionnel, plus que parfait, éventuellement le futur et le présent dit de narration. Le discours serait un récit où tous les temps sont possibles sauf le passé simple. Ces temps possibles s'agencent avec des marqueurs d'ancrage dans la situation d'énonciation.

La construction de la temporalité confère au texte son caractère efficace et pertinent. Pour Benveniste (1966), l'énonciation est indissociable d'un processus de temporalisation par lequel précisément le locuteur s'approprie la langue. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au discours tel que défini par Benveniste soit comme toute énonciation impliquant un locuteur qui cherche à influencer un récepteur à qui il destine son message.

On retrouve la même réflexion chez Weinrich (1973) qui, partant également de l'apparition des temps verbaux, distingue les textes du monde commenté aux textes du monde raconté. Il existerait ainsi différents types de textes signalés par les marques spécifiques des temps verbaux et leurs combinaisons. Contrairement à ce qui se fait encore dans les travaux les plus récents, qui ne prennent comme objet d'analyse que des suites de deux phrases, le linguiste s'intéressait aux effets textuels liés aux suites de temps identiques (suites de passé simple ou de passé récent, etc.) et aux transitions entre temps proches (passé simple + imparfait différente de passé récent + futur, par exemple). Sa conception du système temporel a apporté des éléments éclairants qui ont permis de mieux saisir le rôle des formes verbales dans le discours.

Les temps verbaux se différencient car ils relèvent de types d'énonciation ou de discours différents. Par ailleurs, Weinrich (1973), stipulait déjà que certains temps n'apparaissent que dans certains genres textuels. Selon lui, les temps verbaux seraient la marque de types de textes ou de discours. Il distingue deux attitudes de locution possible dans le temps : le récit et le commentaire. Au niveau du récit, il pense que le locuteur s'exprime avec une attitude neutre et descriptible. En d'autres termes, il s'agit de la narration. Les temps utilisés sont généralement l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait, le

conditionnel passé et le futur. Pour ce qui est du commentaire, le locuteur a un point de vue. Les temps employés sont le présent, le futur ou le passé composé.

Même si des nuances ont été apportées aux propositions de Benveniste (1966) et de Weinrich (1973), leurs travaux ont permis de faire voir que l'articulation des temps verbaux dans un texte n'était pas anarchique, mais obéissait plutôt à certaines règles. Aussi, pour qu'un texte soit cohésif et cohérent, l'emploi des temps doit être bien adéquat. Pour distinguer entre l'énonciation discursive et l'énonciation historique par exemple, le lecteur se fondera sur l'emploi de certains temps. L'harmonisation des temps verbaux assure la cohérence du texte en permettant de situer les actions les unes par rapport aux autres à un moment donné. Les différentes notions évoquées plus haut renvoient à la qualité locale du texte.

La partie suivante porte sur les recherches théoriques qui concernent le niveau discursif de l'organisation textuelle.

2.3.2 La cohérence textuelle

Les travaux menés qui dans les années 1970, se sont attardés à définir les conditions de cohérence ou, plus généralement les conditions de la création d'un texte et ont tous montré que la cohésion n'était pas le seul facteur de textualité. Tout texte doit posséder certaines caractéristiques d'organisation. À cet égard, Charolles (1978) affirme que tout tas de mots ne donne pas une phrase, de même que tout tas de phrases ne forme pas un texte.

La cohérence textuelle renvoie à l'organisation sémantique d'ensemble du texte. La cohérence textuelle pose que le texte est une organisation d'ensemble, un tout organisé et non une simple succession de phrases grammaticales. La cohérence textuelle soulève la question : comment le texte se structure pour être un tout organisé? Elle s'intéresse à la manière dont les séquences du texte se structurent pour former un tout qui est la macrostructure. Parmi les théoriciens de ce concept de cohérence textuelle, il faut citer les travaux des linguistes Charolles (1978, 1988); Brown and Yule (1983), Beaugrande et Dressler (1981); Vanderdorpe (1995); Adam (1999, 2005).

Pour sa part, Bellert (1970), souligne que la répétition, c'est-à-dire les reprises référentielles, ne constitue qu'une condition nécessaire, mais non suffisante à la cohérence. Cette condition de répétition représente, quelques années plus tard, l'une des quatre métarègles de cohérence de Charolles (1978), les trois autres étant liées à la progression, la non-contradiction et la relation. Ces métarègles ont été ensuite reprises et mieux analysées par des linguistes et didacticiens qui les ont appliquées dans leur enseignement.

2.3.2.1 Les règles de cohérence de Charolles (1978)

Charolles pose que la cohérence se manifeste au niveau global du texte et concerne la signification générale du texte. Selon Charolles, pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il faut qu'il obéisse à quatre règles: la règle de répétition référentielle, celle de progression de l'information, celle de relation entre les idées et enfin la règle de la non-contradiction.

Parmi celles-ci, il a souligné la nécessité pour produire un texte de relier les faits relatés. Les liens se manifestent dans le texte par l'emploi des connecteurs lesquels contribuent à expliciter l'aspect sémantique. Ces connecteurs sont des mots qui expriment des valeurs logiques (or, cependant, donc) ou chronologiques (d'abord). Charolles s'est surtout intéressé à des problèmes de cohérence textuelle. Il indique qu'il y a de grandes différences dans la façon dont les maîtres interviennent sur les phrases malformées et sur les textes malformés. Il a d'ailleurs constaté que les malformations phrastiques étaient localisées par des graphiques conventionnelles et désignées par des appellations techniques (« construction », « conjugaison ») ou encore semi-techniques (« incorrect », « mal dit »), pourtant les malformations textuelles n'étaient pas exactement situées dans le texte. Ces malformations étaient désignées par des annotations rejetées en marge du texte ou encore par des hachures approximatives et étaient dénoncées par des remarques générales et impressionnistes : « incompréhensible », « ne veut rien dire », « coq à l'âne ».

Charolles s'est appliqué à présenter des règles constituant une bonne formation textuelle. Il a présenté la différence existante entre microstructure et macrostructure, entre cohérence textuelle globale et cohésion discursive locale : « [...] la cohérence d'un énoncé

doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement [...]» (p. 13). Il est alors parti de ce constat d'inutilité de la distinction cohésion-cohérence pour formuler ces quatre méta- règles de cohérence textuelle :

a) Métarègle de répétition

Charolles (1978) note que « Pour qu'un texte soit (microstructurellement ou macrostructurellement) cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte » (p.14).

Exemple : *Une vieille femme a été assassinée la semaine dernière à Besançon.
Elle a été retrouvée étranglée dans sa baignoire.*

Bellert (1970) a été la première personne à formuler d'une manière rigoureuse cette contrainte. Pour cet auteur, la répétition constitue une condition nécessaire quoique évidemment non suffisante pour qu'une séquence soit cohérente. L'idée de cet auteur rejoint celle de Charolles sur l'énoncé cohérent à savoir son caractère suivi, son développement homogène et continu ainsi que son absence de rupture (pas de « coq à l'âne »). Le texte doit comporter un ou plusieurs éléments qui, d'une phrase à une autre, ou d'un passage à un autre, se répètent et constituent le fil conducteur du texte pour en assurer sa continuité. Aussi, au fil du texte, des mots et des groupes de mots forment-ils des chaînes de reprise des éléments déjà mentionnés dans le texte. Ainsi, ces mots et ces groupes de mots sont-ils appelés substituts et ont pour but de contribuer à maintenir le sujet (Chartrand, Morin et Fortin, 1999).

Pour assurer la répétition, Charolles (1978) indique cinq procédés linguistiques qui assurent la présence d'éléments répétitifs dans le texte : la pronominalisation, la définitivisation, référenciation contextuelle, la substitution lexicale, le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence. Ces procédés permettent de relier les phrases les unes aux autres. Les trois premiers procédés retenus à savoir le pronom, le déterminant ou la substitution lexicale se repèrent dans le texte proprement dit et font appel à la structure de

surface du texte. Par contre, les recouvrements présuppositionnels et les reprises d'inférence, quant à eux, font partie de la structure profonde du texte.

b) Métarègle de progression

« Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé » (Charolles, 1978, P. 20).

Exemples : ***Les veuves** ne reçoivent que la moitié de la retraite de leur feu mari. **Les femmes non mariées** perçoivent une pension égale à la moitié de celle que percevait leur mari défunt. **Elles** n'ont que cinquante pour cent des indemnités que touchait leur mari quand il était vivant. Du temps qu'il était en retraite **les épouses des retraités** partageaient avec leur mari la totalité de leur pension.*

Cette seconde règle complète celle évoquée plus haut dans la mesure où elle stipule qu'un énoncé pour être cohérent, ne doit pas se contenter de répéter indéfiniment sa propre matière. Comme le disent si bien Chartrand, Morin et Fortin (1999), un texte doit présenter des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif. Généralement lorsqu'un texte se limite à répéter de différentes façons la même chose, on dit de lui qu'il « piétine », qu'il fait du « sur-place » par conséquent, son intérêt sera faible, voire nul. Ce principe correspond à la règle de progression de l'information de Charolles. Toutefois, un bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information. L'organisation d'un texte se fait à partir d'une ou de plusieurs structures appelées séquences textuelles. Aussi, chaque paragraphe dans un texte sert à développer un aspect du sujet et apporte une information nouvelle qui contribue à la progression de l'information.

La production d'un texte cohérent suppose que soit réalisé un périlleux équilibre entre continuité thématique et progression sémantique. Des recherches telles que celles de Combettes (1992) sur l'articulation thème/rhème fournissent de nombreux exemples de

parcours progressif et montrent comment dans un texte bien structuré, les éléments de « nouveauté sémantique » sont introduits d'une manière réglée et programmée à la suite d'éléments déjà connus. En effet, la dynamique d'un texte repose sur le choix des thèmes. Le thème est ce qui est posé dans le texte par le scripteur, ce dont l'auteur veut parler. Ensuite, vient le rhème qui est l'information qu'apporte l'énonciateur tout au long de son développement. En Europe, des linguistes tels que Adam (1977, 1985), Combettes (1977, 1978, 1983, 1988) ont décrit la progression thématique. La progression thématique encore appelée métarègle de progression par Charolles (1978), est pour Combettes (1978) un élément essentiel pour traduire la cohérence textuelle. Elle correspond à la manière dont s'enchaînent les phrases au sein d'un texte, et est à l'origine du sentiment qu'a le lecteur de la cohérence d'un texte (les idées se suivent « naturellement » ou non). Le choix des différents thèmes et surtout l'ordonnancement dans un texte est pour Combettes « le squelette du texte » qui est à mettre à jour. Il présente trois grandes possibilités de progression : la progression linéaire où chaque rhème dans chaque phrase est l'origine du thème de la phrase suivante. Le thème initial est en quelque sorte oublié et le texte se trouve relancé à chaque phrase sur des bases nouvelles avec le centre d'intérêt qui est changé. Avec ce type de progression, le lecteur a l'impression que la description est plus précise et qu'elle va vers des réalités plus restreintes.

La progression à thèmes dérivés est la plus complexe dans la mesure où elle peut prendre des aspects divers. Ici, il s'agit d'un hyperthème qui lui est divisé en plusieurs sous-thèmes et en thèmes éclatés. Ce type de progression est aussi bien représenté dans les textes explicatifs ou argumentatifs dans lesquels il s'agit de développer souvent des points différents.

c) Métarègle de non contradiction

Selon Charolles, (1978) :

Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément

sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence (p.22).

Le principe de Charolles repose sur une logique qui est naturelle. Il va de soi qu'il est impossible d'attribuer à un objet, en même temps et au même moment, des caractéristiques opposées. Il n'est pas possible qu'un passage apporte une ou plusieurs informations en contradiction avec ce qui est exprimé implicitement ou explicitement dans le même texte, car toute contradiction nuit à sa cohérence Chartrand, Morin et Fortin (1999). Nous sommes donc amenés à constater que la métarègle de non-contradiction est incluse dans les autres principes de cohérence du texte.

d) Métarègle de relation

Pour Charolles (1978) « Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés » (p.31). Cette règle stipule que pour qu'une séquence soit acceptée comme cohérente, il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'elle dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue. Ainsi, un rapport non pertinent entre P et Q, peut être dû à l'emploi d'un connecteur dans un sens qui ne lui est pas habituel, déroute le lecteur et lui paraîtra non justifié. La règle de relation suppose également que l'acte de communication réponde, dans sa façon de se présenter, aux critères du type de discours exigé par cette situation même. La forme discursive est fonction de l'intention des partenaires de la communication. Ainsi, un discours argumentatif par exemple ne conviendrait pas lors d'un éloge funèbre. L'origine de la règle de relation met à nouveau en évidence le fait que tous les éléments doivent être congruents dans le type de monde reconnu par l'émetteur et par le récepteur, et que le texte ne prend son sens que dans un contexte spécial.

Ces quatre métarègles posent des conditions linguistiques et pragmatiques, qu'un texte doit satisfaire pour être admis comme bien formé par un récepteur donné et dans une situation donnée. Elles énoncent des conditions nécessaires à la cohérence d'un texte. À la suite de Charolles, plusieurs autres auteurs se sont penchés sur le problème de cohérence textuelle : Lundquist (1994) ; Vanderdope (1996) ; Shirley (2000).

2.3.2.2 Autres définitions de la cohérence textuelle

Lundquist (1994) envisage la cohérence textuelle sous trois angles : la cohérence thématique qui rend compte de la distribution informative en thème et rhème ainsi que de la structure thématique du texte en général ; la cohérence sémantique qui se fonde sur l'analyse des phrases successives en termes de rôles casuels, et montrant par là une récurrence casuelle qui semble caractéristique pour des types donnés de texte ; enfin, la cohérence pragmatique qui relève d'une répétition dans les modalités d'énonciation. Ce modèle tripartite de la cohérence textuelle s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle il existe une structure profonde qui correspond à la fois à l'unité phrase et à l'unité texte, et qui serait engendrée par les trois actes de langage, à savoir l'acte de référence, l'acte de prédication et l'acte d'illocution.

a) La cohérence référentielle

La cohérence référentielle c'est ce dont on parle dans le texte, c'est-à-dire le sujet ou le thème (le quoi). L'acte de référence établit un rapport entre une partie du monde et les signes linguistiques utilisés. Un être humain, un objet, un événement peuvent désigner des réalités encodées dans des mots. Aussi, ces parties du monde auxquelles fait référence le discours constituent « ce dont on parle » et forment « l'aspect thématique du texte ». Les référents et ce qui les désigne dans le discours participent à la cohérence du texte.

b) La cohérence prédicationnelle

Elle concerne le sens du discours (ce qu'on dit du thème). Ce sont les prédicats (les verbes) qui, en ajoutant de l'information, développent le thème. L'acte de prédication établit des liens entre les référents et construit ainsi la structure sémantique du discours.

c) La cohérence illocutionnaire

L'intention de communication se base sur les rapports établis entre un émetteur et un récepteur dans la production et la réception du discours. Par cette fonction, Lundquist (1994) introduit le lecteur dans le domaine de la pragmatique ou de la situation de communication. La pragmatique est alors conçue comme étant les relations existantes entre les signes linguistiques et leurs usagers.

L'auteur emprunte ces différents types de cohérence à Searle (1972) et pense qu'elles sont valables aussi bien pour l'unité texte que pour l'unité phrase, et qu'elles permettent, par conséquent, de passer d'un niveau à un autre. L'acte de référence et l'acte de prédication se retrouvent dans le texte vu de l'intérieur alors que l'acte illocutionnaire considère le texte de l'extérieur. La cohérence est créée par ces trois actes coordonnés dans le texte au niveau de la phrase puis au niveau de l'ensemble global du texte.

Le texte comprendrait donc un niveau référentiel, un niveau prédicateur et un niveau illocutionnaire. Lundquist (1994) arrive à la conclusion selon laquelle les manifestations linguistiques de ces actes constituent dans le texte les structures dites thématique, sémantique et pragmatique.

La structure thématique, c'est-à-dire la textualité proprement dite, se base sur deux principes : celui de la continuité et celui de l'expansion. Chaque phrase d'un texte est supposée posséder des éléments récurrents, redondants, présupposés connus. Ces éléments assurent la cohérence du texte, son expansion et sa dynamique. Ainsi, ce double principe de textualité à savoir cohérence et expansion a alors reçu le nom de « progression thématique » chez les linguistes de l'école de Prague. Le thème et la progression constituent donc l'armature textuelle, la cohérence tandis que le rhème attribue au texte sa « dynamique communicative ».

La structure sémantique indique le rapport entre un signe linguistique et ce qu'il désigne. Le mot sémantique dans une optique textuelle recouvre des champs divers, dépendant de ce qu'on entend par « signe » à savoir, le mot, la phrase ou alors le texte entier.

La structure pragmatique, quant à elle, considère le texte non plus de l'intérieur comme une entité close, globale, douée seulement de structuration thématique (référentielle) et sémantique (prédicatives), mais le linguiste voit la nécessité de considérer le texte de l'extérieur comme un message transmis par un émetteur/encodeur à un récepteur/décodeur, dans un processus de signification bien précis.

Bref, selon Lundquist (1994), le texte possède trois structures différentes, à savoir les structures thématique, sémantique et pragmatique, chacune ayant pour fondement un des actes fondamentaux du langage, l'acte de référence, l'acte de prédication et l'acte illocutionnaire. La compréhension d'un texte est ainsi instaurée par la présence de ces trois types de cohérence.

Shirley (2000) distingue les notions de cohésion et de cohérence. Pour lui, la notion de « cohésion » est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements. La notion de cohérence par contre, est généralement caractérisée par une approche plus vaste qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte. L'auteur indique que le partage entre les phénomènes qui relèvent de la cohésion et ceux qui viennent de la cohérence semblerait dépendre, pour une grande part, d'une perspective qui se limite à une dimension purement linguistique et d'une seconde partie qui tient compte du monde en dehors du texte.

d) Les aspects de la cohérence textuelle

La notion de cohérence n'est pas seulement une réflexion sur l'unité interne du texte, mais aussi sur son adéquation à la situation dans laquelle il est produit. La notion de cohérence textuelle implique, selon Shirley (2000), un jugement intuitif et, à un certain degré, un tempérament personnel, sur le fonctionnement d'un texte. Pour qu'un lecteur X puisse

dire d'un texte qu'il est cohérent, il faudra qu'il trouve une interprétation correspondant à sa vision du monde, dans la mesure où la cohérence ne se trouve pas uniquement dans le texte mais quelle découle aussi de l'interaction avec le récepteur potentiel.

Il souligne l'importance des paramètres contextuels. Pour cet auteur, même à l'intérieur d'un contexte déterminé, le lecteur doit chercher à trouver une cohérence à ce qui lui est transmis. Il cite Preneron et Larroque (1986) qui stipule que : « Dans une communauté déterminée, face à une émission donnée, l'attitude de tout récepteur est de postuler une cohérence au discours, de le voir comme une unité de sens, comme un texte ». (p.113)

Shirley (2000) pense que l'interprétation d'un texte est une procédure active dans la mesure où si le texte ne paraît pas immédiatement cohérent au lecteur, ce dernier cherchera à lui rendre une cohérence en ajoutant des informations manquantes qui proviennent de sa propre expérience. Un texte initialement opaque peut alors devenir cohérent a posteriori. La cohérence d'un texte est relative à un degré de facilité éprouvé par le lecteur à l'interpréter dans un contexte particulier. Dans le même ordre d'idées, Reinhart (1980) a classé les textes en trois catégories : les textes explicitement cohérents, les textes implicitement cohérents et enfin les textes incohérents (*non-cohérents*). Pour lui, la différence entre les textes explicitement cohérents et les textes implicitement cohérents n'est pas uniquement en relation directe avec leur construction logique et grammaticale.

L'auteur indique que les textes « explicitement cohérents » sont des textes qui font le maximum pour faciliter la tâche interprétative du lecteur en respectant les trois conditions dont Reinhart (1980) parle soit la cohésion, la non-contradiction et la pertinence (*cohesion, consistency and relevance*). Tel qu'évoqué plus haut, la condition de cohésion implique qu'une phrase doit être attachée à une phrase précédente. La condition de non-contradiction est une condition sémantique qui spécifie que chaque phrase doit être dans un rapport de non-contradiction avec ce qui précède. La condition de « pertinence » elle, se réfère aux conditions pragmatiques du discours, aux rapports entre les phrases, le sujet général du texte et la situation d'énonciation. Shirley (2000) a jugé plus pertinent d'examiner si une analyse

de la cohésion, telle qu'elle est généralement appliquée, permet de cerner l'interface entre les marques laissées à la surface textuelle et un jugement global de cohérence.

On comprend que la plupart des aspects relatifs à la perception de la cohérence d'un texte sont étroitement dépendants de la perception individuelle d'un lecteur dans une situation particulière. Cette approche permet de mieux cerner certains défauts textuels et d'arriver ainsi à une meilleure compréhension de ce qui constitue la cohérence textuelle.

e) La cohésion formelle

Selon Shirley (2000), qui cite Halliday et Hasan (1976), la cohésion signifie qu'un récepteur est capable de reconnaître un "texte" dans une suite de phrases implique l'existence dans ce texte de certains traits linguistiques qui contribuent positivement à cette unité textuelle. Il est question pour les auteurs de dresser un inventaire de ces traits linguistiques qui restent théoriquement à la disposition de l'émetteur pour créer cette unité. Pour ce faire, il s'agit de montrer les liens de cohésion à la fois intra- et interphrastiques, et spécialement les procédures utilisées pour établir plusieurs liaisons entre les informations anciennes et nouvelles. Ces procédures peuvent être grammaticales ou encore lexicales et sont classées sous cinq rubriques : la référence, la substitution, l'ellipse, la conjonction et la cohésion lexicale. Aussi, la cohésion semblerait résulter de la relation qui existe entre des formes linguistiques uniquement, la prise en compte des données extralinguistiques n'entrant pas dans cette définition.

Pour Shirley (2000), la cohésion lexicale ne semblerait pas exister sans le recours d'une compréhension déjà établie car les considérations linguistiques sont étroitement intégrées à celles relevant de la pragmatique. Une étude ne peut donc pas uniquement s'intéresser aux aspects formels. Un texte doit autant contenir les paramètres situationnels que le contenu des éléments cohésifs. La présence d'un lien cohésif ne peut pas être confirmée sans que l'on prenne en compte d'autres facteurs extérieurs à cette manifestation formelle. L'auteur pense qu'il est important de trouver une approche susceptible de rendre compte à la fois des manifestations visibles et invisibles de l'organisation intra-phrastique. Il

indique qu'un discours très cohésif n'est pas forcément compris par son récepteur. Pour lui, un texte qui présente des moyens linguistiques répondant au code de la langue peut ne pas répondre à l'attente de son récepteur. Aussi pense-t-il qu'il est important de mettre en relation ces deux perspectives.

Vandendorpe (1996) présente six aspects qui lui semblent importants pour former la cohérence d'un texte. Il propose, tout comme Charolles (1978), la continuité thématique, la progression, l'absence de contradictions et y ajoute la cohésion, la gestion adéquate du temps et de l'espace et l'absence d'ellipses fortes.

Les différents facteurs de cohérence cités par cet auteur sont situés sur deux plans : sur le plan sémantique, dans le but de couvrir la compréhension des unités linguistiques et sur le plan pragmatique, dans le but de toucher le rapport de sens existant entre les énoncés et la situation dans laquelle ils sont produits. Pour conclure, il pense qu'un travail sur la cohérence doit amener l'élève à identifier ses propres compétences de lecture dans un type de texte donné.

À la lumière de cette réflexion, on constate qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases ou d'énoncés. Il n'y a de texte que si le co-énonciateur tient compte des temps verbaux, des anaphores, des connecteurs, des actes de langage, du paragraphe et s'il perçoit à la fois une continuité et une progression.

Il découle de ces recherches que la cohésion n'est qu'un des facteurs de la cohérence d'un texte. En effet, la chaîne de mots, de groupes et de propositions, dont les interrelations tissent le texte, assure la cohérence textuelle. Un texte peut ainsi être dit interprétable s'il présente une trame linguistique qui se tient (la cohésion), mais peut aussi être qualifié d'unité pragmatique et sémantique. On comprend qu'au-delà des marques de cohésion qui sont là pour faciliter la compréhension, la reconnaissance d'une cohérence est fondamentale.

Ainsi, la cohérence est liée à la possibilité d'interprétation des textes alors que la cohésion joue sur la relation qui existe entre les formes linguistiques. Selon Halliday et Hasan (1976), la cohésion semblerait être présentée comme étant une cause de la cohérence.

Toutefois, ils n'affirment pas que l'inverse soit nécessairement vrai. Un texte est cohérent lorsque les phrases s'enchaînent les unes aux autres grâce à des liens et, lorsque ces liens sont clairs, le message devient facile à comprendre. Dans le cadre de notre étude, il est important de nous attarder sur la cohérence dans le texte argumentatif; ce dernier étant le type de texte sur lequel se fait l'évaluation des enseignants.

2.4 Cohésion et cohérence dans le texte argumentatif

Le texte argumentatif doit appliquer et respecter les règles de cohésion et de cohérence textuelle pour être compréhensif au lecteur et ainsi atteindre ses objectifs de communication. Pour respecter ces règles, le texte argumentatif, comme n'importe quel autre type de texte, utilise des procédés qui lui sont propres (des connecteurs logiques, des connecteurs organisationnels ou énumératifs, la logique et l'enchaînement dans les idées). Plusieurs auteurs se sont penchés sur la problématique de la cohésion et de la cohérence du texte argumentatif.

Pour Moeschler (1985), une argumentation « consiste en une relation entre un ou plusieurs arguments et une conclusion » (p.12). Toujours selon l'auteur, un discours D est argumentativement cohérent si les instructions argumentatives posées par les connecteurs argumentatifs sont satisfaites en D et si toute contradiction argumentative est résolue dans le mouvement discursif qui génère D. Deux conditions sont à respecter :

a) la première est liée aux connecteurs argumentatifs. Cette condition permet de prédire qu'un discours D n'est pas cohérent argumentativement s'il ne satisfait pas les instructions argumentatives. Les enchaînements constituant D doivent se faire sur les orientations argumentatives imposées par les connecteurs composant D. Les conclusions argumentatives doivent aussi être compatibles avec ces instructions.

b) La deuxième condition est liée à la notion de contradiction argumentative et nécessite quelques précisions. La notion d'argumentation est discursivement intéressante, car elle permet de rendre compte du fait qu'un discours peut présenter une contradiction et la rendre en même temps discursivement acceptable. Pour Moeschler (1985), le discours doit

contenir des marques indiquant que cette contradiction est résolue et cela dans le même mouvement discursif qui la présente. Selon le même auteur, l'organisation argumentative d'un énoncé est la direction générale qui permet, à partir des faits présentés, de reconnaître la visée argumentative du locuteur et de mieux comprendre sa conclusion.

Pour résumer, deux points principaux ressortent lorsqu'il est question de la manière d'envisager la cohérence argumentative : les parties constitutives du discours doivent être reliées entre elles par des relations d'ordre cognitives et doivent aussi être pertinentes à un thème commun. C'est ce que Charolles (1978) appelle la règle de relation pour le premier point et la règle de non-contradiction pour le second. Ainsi, la bonne textualité d'un texte argumentatif vise, entre autres, à énoncer une thèse (une idée directrice) qu'on justifie à l'aide d'arguments, eux-mêmes soutenus par des exemples. L'ensemble du texte forme un raisonnement qui se veut cohérent et au moyen duquel l'auteur cherche à convaincre l'interlocuteur de la justesse de son opinion et éventuellement à modifier le point de vue initial de son interlocuteur. Connor (1984, 1987) et Connor et Lauer (1988) ont décelé l'importance pour la qualité textuelle de la présence de certaines composantes de la structure argumentative, mais n'ont pas insisté sur leur façon d'être présente. Selon Gagnon (1998),

La cohérence dans un texte argumentatif se présente tant au niveau local, entre les énoncés, qu'au niveau global, entre les séquences d'énoncés. Un texte est jugé globalement cohérent si, aux niveaux macrostructurel et microstructurel, les nombreuses ressources linguistiques propres à assurer les quatre dimensions de la cohérence sont utilisées adéquatement, en ce sens qu'elles sont aptes à activer, explicitement ou implicitement, toutes les informations nécessaires au recouvrement, par l'interlocuteur, de la pertinence des énoncés (p. 243).

Allant dans le même sens, Baudet (2005) affirme que la cohésion du texte est une propriété du texte argumentatif qui permet au destinataire de lire et de reconnaître la structure d'ensemble de celui-ci et l'assemblage de ses parties. Elle est à la base du jugement de lisibilité porté du lecteur et fait suite à l'étape de l'organisation logique du propos, à savoir l'élaboration de la cohérence. Pour l'auteur, le rédacteur se sert des marqueurs de cohésion pour faire apparaître la structure logique au niveau de la phrase, des parties du discours ou du discours en entier. Pour lui, la cohérence du texte argumentatif s'appuie sur deux principes

importants : la continuité référentielle et la progression thématique. Le texte argumentatif est ainsi cohérent lorsque ses parties constitutives font référence à un même sujet, développé progressivement suivant une même intention. Selon Baudet (2005),

S'il existe des marqueurs permettant de lire l'emboîtement des parties d'un même texte, il existe d'autres marques, dans le texte, qui signalent les passages d'une idée à l'autre, les liens logiques entre ces idées et leur signification par rapport au sens global du texte, ainsi que la prise en compte de la situation de communication du lecteur (p.136)

La cohérence argumentative dépend de facteurs propres à la langue et à l'écriture et de facteurs propres à la compréhension de la situation de communication.

La qualité d'un discours argumentatif dépend donc en grande partie du degré de cohérence atteint par le scripteur, c'est-à-dire de sa capacité à créer un texte qui possède une certaine unité en s'assurant que les divers éléments qui le composent se rejoignent et que les idées s'accordent entre elles. Ainsi, les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle dans un discours argumentatif se situent sur le plan sémantique, qui couvre la compréhension des unités linguistiques, et sur un plan pragmatique, qui renvoie aux rapports de sens entre les énoncés et la situation où ils sont produits. Dès lors que la phrase est intégrée à un contexte discursif, des opérations linguistiques entrent en œuvre afin d'assurer une cohésion discursive locale et une cohérence textuelle globale. Cette cohérence textuelle, en plus de se réaliser au niveau microstructurel et macrostructurel dans les discours argumentatifs, se présente au niveau situationnel ou contextuel de la communication.

La cohérence situationnelle, appelée aussi énonciative, dépend de la capacité du scripteur à sélectionner l'information pertinente par rapport à la situation de communication, c'est-à-dire en fonction du destinataire et du but communicatif. Elle dépend également de sa capacité à utiliser un vocabulaire, des expressions et des structures syntaxiques appropriés à cette même situation. Elle s'inscrit dans le rapport qui existe entre le texte et la situation de communication qui en fonde la pertinence (Adam, 1985; Moirand; 1990). Elle s'établit à deux niveaux, celui du choix du contenu et celui du choix des moyens linguistiques employés pour l'exprimer. Au plan du contenu, pour que le texte soit cohérent, le scripteur doit

présenter des informations pertinentes du point de vue du destinataire, de l'objectif communicatif qu'il poursuit et de l'univers qu'il a créé dans son texte (Chartrand, 1999). Au niveau linguistique, cette cohérence résulte de la faculté du scripteur à choisir des mots et des tournures de phrases appropriés à la situation de communication (Moirand, 1990).

Pour sa part, Sperber et Wilson (1989) appellent principe de pertinence « l'idée fondamentale selon laquelle une information communiquée est assortie d'une garantie de pertinence » (p.7). L'intention du locuteur est que son auditeur reconnaisse son intention de les informer d'un certain état de choses. Les auditeurs ne s'intéressent au sens de la phrase énoncée uniquement pour saisir la pensée du locuteur. Une communication est donc réussie lorsque l'auditeur comprend le message, lorsqu'il comprend l'instruction. Ce message se définissant comme une forme d'information communiquée qui est à la fois une commande et une explication pour décrire l'action, le comportement, la méthode ou la tâche qui devra commencer, se terminer, être conduit ou exécuté.

Parler de la cohérence textuelle dans le cadre de la théorie de la pertinence, c'est l'envisager du côté de l'interprétation (Gagnon, 1998). Dans ce cas, le scripteur a pour rôle d'explicitier le contexte envisagé pour le traitement d'une information donnée. Par ailleurs, il doit s'assurer que les hypothèses nécessaires à l'interprétation de l'énoncé font parties de l'environnement cognitif de l'interlocuteur et qu'ils lui sont accessibles. Gagnon affirme que la cohérence textuelle découle du principe de pertinence : « les énoncés apparaîtront pertinents, s'ils engendrent, chez le récepteur, des bénéfices informationnels les plus grands possibles au prix d'un effort cognitif le plus réduit possible ». Aussi, la reconnaissance par le récepteur d'un lien de pertinence entre un énoncé et son contexte « [...] garantirait [...] la cohérence de la séquence formée de son énoncé et de son contexte » (p. 377-378).

Les concepts de cohérence et de pertinence sont ainsi vus par (Gagnon, 1998) :

La cohérence, tout comme la pertinence, est une question de degré : plus un énoncé P est pertinent à l'égard d'un contexte C, plus la séquence CP sera cohérente. Autrement dit, plus l'information véhiculée par un énoncé P entraîne des effets contextuels importants dans un contexte C, et ce, à un coût de

traitement le plus faible possible, plus l'énoncé P est pertinent, et plus la séquence CP dans laquelle il apparaît est cohérente (p.90).

L'intérêt pour la globalité des textes a suscité et développé des recherches sur la typologie des textes (sur la catégorisation textuelle globale) autant dans la sémiotique textuelle européenne avec les schémas actanciels ou narratifs de Greimas (1966) ou avec les descriptions de compétence textuelle avec les modèles génératifs, Kintsch et Van Dijk, (1984), et cognitifs, Hayes et Flowers (1980, 1986).

Si dans le cadre du texte, la cohérence textuelle renvoie aux règles textuelles de Charolles et à l'organisation macrostructurale des textes, lorsqu'il s'agit du discours, la cohérence renvoie à l'adéquation d'une production textuelle dans un contexte communicatif. La cohérence porte alors sur le respect des règles communicationnelles qui favorisent l'interprétabilité d'un texte. Riegel, Pellat et Rioul (1994) avancent que la cohésion s'évalue en fonction de l'organisation interne alors que la cohérence dépend de l'insertion du texte dans une situation et dans l'interaction entre un énonciateur et un destinataire. Dans cette optique, la cohérence textuelle est un phénomène de discours. C'est un concept qui tient compte des faits linguistiques textuels, mais qui ne se limite pas à cela.

Si la linguistique textuelle se renferme dans le cadre interne, l'analyse du discours va tenir compte des différentes dimensions linguistiques, mais aussi extralinguistiques qui permettent la production et l'interprétation d'un texte dans un cadre communicatif, dans une interaction, avec des interlocuteurs, des intentions de locuteurs et une situation; Moirand (2007); Fall, Forget et Vignaux (2005); Adam (2005); Charaudeau et Maingueneau (2002); Orecchioni (2001); Ducrot (1972). L'analyse du discours étudie le fonctionnement de la langue utilisée par un individu. Donc, selon Benveniste (1966), elle étudie la langue comme activité énonciative entre des locuteurs, dans un lieu et avec la volonté d'agir sur autrui (pragmatique : Austin (1962) ; Ducrot et Anscombre (1983), Moeschler et Reboul (1994). L'approche énonciative et pragmatique des textes fait que l'on parle davantage de genre discursif pour catégoriser les textes plutôt que de type de texte (Charaudeau, 1994 ; Maingueneau, 2004 ; Beacco, 2004 ; Adam, 2005).

De l'ensemble de ces travaux fort diversifiés, il ressort les concepts marquants suivants qui ont attiré l'attention des théoriciens du texte et du discours : texte, discours, cohésion, cohérence, microstructure, macrostructure, type de texte et genres discursifs. On remarque une volonté, dans la recherche théorique, de ne pas opérer une distinction tranchée entre la cohésion et la cohérence, car le matériau linguistique est toujours un phénomène de discours et les éléments de cohésion existent pour également contribuer à faciliter l'interprétabilité d'un texte. Adam (2005) illustre bien cette position en utilisant l'expression « analyse textuelle des discours ».

Rappelons que notre étude porte sur l'évaluation de la bonne textualité par les enseignants et s'intéresse à un genre de discours spécifique à savoir le texte argumentatif, qui est un texte dont la visée illocutoire est de faire admettre un point de vue, donc de persuader et de convaincre le lecteur. En effet, l'élève est amené, dans sa vie de tous les jours à persuader, à prendre position dans différentes discussions.

Après avoir présenté les concepts de la cohésion et de la cohérence textuelle du texte argumentatif qui constitue la production textuelle évaluée, la section suivante est consacrée au choix du discours argumentatif.

2.5 Discours argumentatif

Le choix du discours argumentatif comme support didactique n'a pas été fait au hasard. Il appelle à la réflexion, au raisonnement, à la logique, à la progression et à la cohérence. Comme tous les textes, ce type de texte permet d'avoir une vision des choses, à éprouver le besoin d'exprimer une opinion, de la défendre et aussi de la faire partager. Pour Charolles (1980), toute conduite d'argumentation prend place dans une situation qu'elle transforme en situation d'argumentation, engage des participants (agents argumentateurs, patients argumentaires), porte sur un sujet ou un champ problématique, vise une fin qui est l'adhésion de l'argumentaire à une conclusion, exige, de la part de l'argumentateur, la mise en œuvre de moyens qui sont les arguments.

Des différents types de textes (argumentatif, narratif, descriptif, poétique, etc.), nous avons opté pour le discours argumentatif, car il est au programme de la dernière classe du premier cycle (3^e) et, de tous les textes que lisent ou produisent les élèves à l'école, il est le plus utilisé.

Lorsque les idées sont récupérées et sélectionnées, le scripteur doit les organiser selon une structure hiérarchique qui sera à la base de la constitution de la macrostructure du texte (van Dijk et Kintsch, 1983). Le processus d'organisation et de linéarisation sont importants dans la bonne textualité du texte argumentatif. La linéarisation relevant à la fois des aspects conceptuels et linguistiques de la production de texte. De plus, le processus de planification sur la qualité du texte est important, puisqu'une meilleure organisation des informations a un effet sur la qualité de la traduction linguistique des mises en relation entre les informations. Ce qui conduit maintenant à parler des outils linguistiques spécifiques du marquage des relations pour la bonne textualité dans le discours argumentatif. Lors de la production écrite d'un texte, les marques de cohésion (anaphores, connecteurs et ponctuation) jouent un rôle important (voir section 2.3). En effet, ces marques signalent au destinataire les opérations à effectuer pour permettre la mise en relation des informations du texte, lui assurant ainsi l'accès à d'une bonne compréhension. Lorsque l'on argumente, on est dans le domaine de la négociation discursive (Grize, 1982).

En outre, le discours argumentatif nécessite l'emploi de marques spécifiques, tels certains connecteurs ayant pour fonction d'indiquer l'orientation argumentative des énoncés, d'articuler des étayages opposés, ou encore de présenter la conclusion (Gombert, 1997). Ainsi pourront être utilisés des connecteurs permettant d'étayer et d'appuyer la position adoptée (connecteurs exprimant la causalité ou la finalité : (parce que, pour, etc.), des connecteurs adversatifs pour exprimer des contrastes entre positions opposées (mais, cependant), mais également des connecteurs marquant la reconnaissance de positions alternatives (connecteurs exprimant la concession : même si, toutefois, etc.). Des marqueurs d'intégration linéaire pourront également être employés pour délimiter les contrastes entre arguments et contre-arguments. Une conclusion explicite peut être ainsi introduite par un connecteur conclusif comme « donc ». L'utilisation de ces marques de cohésion témoigne de

l'évolution de la planification des contenus du discours argumentatif. Bref, la bonne textualité pour le discours argumentatif réside dans la conviction de son auteur qui revendique la paternité des idées exprimées à travers le système d'énonciation, le choix du lexique, l'adaptation au destinataire, la logique dans les idées, la progression dans le raisonnement, la clarté dans les idées.

Plusieurs auteurs se sont attardés sur le sujet de la bonne textualité pour le discours argumentatif : Vignaux (1976, 1988), Charolles (1979), Combettes, Fresson, Tomassone (1980), Ducrot et Anscombe (1983), Moeschler (1985).

Vignaux (1976) affirme qu'un discours est tenu dans le but de persuader l'interlocuteur, le convaincre. Il s'agit en fait d'une représentation qui lui est proposée. Celle-ci doit, tout comme au théâtre, le toucher, l'émouvoir. Pour lui, le discours argumentatif est un exercice de théâtralité. Le texte sera ainsi formé de parties qui se rapportent à l'auditeur, aux circonstances extérieures (lieu, temps, emphase) de sa production langagière. Aussi, des jeux discursifs et des stratégies de persuasion marquent profondément la structure du discours. Le même auteur (1988, p. 55), relève qu'on parle d'argumentation toutes les fois qu'il s'agit de résoudre, d'avancer, de plaider, de vanter [...] toute argumentation s'identifie à l'énoncé d'un « problème ». Pour résoudre ce problème, le locuteur recourt à des arguments qu'il agence de façon à mener son auditoire vers une conclusion particulière.

Il ajoute qu'on ne peut imaginer une argumentation sans discours qui l'exprime et la soutient et encore moins sans considération du sujet qui l'énonce. Pour lui, une argumentation se caractérise à partir des arguments qu'elle contient ou qu'elle est supposée proposer. Il affirme que les arguments sont des « raisons », des significations qui prennent forme au travers de cet assemblage de mots composés en phrases ordonnées appelées « discours » (p. 21). Cette chaîne est une représentation de la finalité de l'acte de parole et sur ce point, elle nous intéresse.

Un autre chef de file, Charolles (1979) définit l'argumentation comme un type de discours qui vise à modifier les dispositions intérieures de ceux à qui il s'adresse. Ainsi l'argumentation apparaît comme une forme de discours caractérisée par son intention

d'influencer le destinataire et de modifier son opinion et ce en la défendant au moyen d'arguments adaptés au destinataire. Il pense que pour argumenter, on doit d'abord élaborer une thèse, une opinion, une hypothèse qu'on cherche à faire valoir. Il faut destiner ce raisonnement à quelqu'un et enfin avoir une intention de convaincre. Ainsi, argumenter suscite à tenir compte du destinataire, et aussi transmettre une conviction et surtout tenir un discours efficace.

Le discours argumentatif a donc une fonction persuasive. En fait, l'émetteur cherche à convaincre le destinataire, à lui faire partager son point de vue à l'aide d'exemples et d'arguments (Combettes, Fresson, Tomassone, 1980). Pour ces mêmes auteurs, ce type de discours tente non seulement de convaincre le récepteur, mais doit prouver par le raisonnement, qu'une affirmation est meilleure qu'une autre ; il ne s'agit pas simplement de constater, de décrire, mais de raisonner pour arriver à une conclusion. Ils distinguent ainsi les arguments, qui sont l'ensemble des phrases utilisées dans le raisonnement, et les conclusions, qui sont la croyance à laquelle le scripteur veut amener le récepteur. Aussi, écrire, c'est passer par toutes ces étapes qui mènent ainsi à la communication claire et précise d'un message.

De façon plus explicite, Ducrot et Anscombre (1983) parlent du rôle des opérateurs argumentatifs qui articulent les phrases en leur conférant du sens. Ils attribuent à tout énoncé un aspect argumentatif et en particulier une orientation argumentative et un aspect thématique ou informatif. Leur hypothèse tient au fait que le sens de tout énoncé comporte une force argumentative comme forme d'influence. Pour eux, signifier c'est orienter, de sorte que la langue, dans la mesure où elle contribue à déterminer le sens des énoncés, est un lieu où s'élabore l'argumentation. Ces auteurs se sont également intéressés à la problématique de la polyphonie, c'est-à-dire à la multiplicité des points de vue exprimés dans un énoncé unique. Ils mettent en doute le postulat de l'unicité du sujet parlant. Ils distinguent la phrase de l'énoncé: la phrase correspond à un ensemble de mots combinés selon les règles de la syntaxe, l'énoncé à une énonciation particulière de la phrase. Ils différencient ainsi la signification de la phrase et le sens de l'énoncé. Cette notion d'instruction a été utilisée pour les connecteurs, c'est-à-dire les conjonctions, les locutions et les adverbes sans signification référentielle. On peut notamment citer un exemple où deux énoncés comportent le connecteur "mais":

Le temps n'est pas beau, mais la pluie va arroser les champs.

Le temps n'est pas beau, mais j'ai envie de prendre l'air.

Le connecteur « mais » produit des sens différents: dans le premier cas, le connecteur introduit une proposition positive « mais la pluie va arroser les champs » qui diminue la force d'opposition entre les deux propositions et dans le second, le connecteur oppose avec force la deuxième proposition « mais j'ai envie de prendre l'air » à la première. Ces effets sont le résultat d'emplois d'une même unité lexicale (le connecteur « mais ») et non d'unités lexicales différentes. Ce « mais » argumentatif, permet de s'opposer à l'interprétation argumentative qu'un destinataire accorde ou pourrait accorder à la proposition « P mais Q ».

Dans un texte argumentatif, tel que stipulé plus haut, on distingue le message (l'énoncé) et la présence de celui qui renvoie le message (l'énonciation). La situation de communication repose sur l'énonciation, c'est-à-dire sur les modalités dans lesquelles l'énoncé se produit. Il est important de savoir qui parle? À qui? Quand? Et avec quelle intention. Aussi, des mots, des expressions et des tournures sont employés dans une situation de communication et marquent l'acte d'énonciation. Les embrayeurs sont des termes reflétant l'acte d'énonciation et qui relient le sens de l'énoncé à la situation réelle (déictique). Au contraire, l'anaphorique renvoie à ce qui a été dit auparavant dans le discours (pronom relatif, pronom personnel) alors qu'un terme qui trouve son référent dans la suite du discours est qualifié de cataphorique. En bref, l'énonciation est ainsi importante dans le discours argumentatif car elle marque la présence du locuteur, des verbes modalisateurs et des indices de jugements.

Le travail de la bonne textualité pour le texte argumentatif prend en compte le fait que l'élève rédacteur est par ailleurs lecteur d'autres productions textuelles. Il y puise des contenus, des formes et des stratégies d'écriture. Les pratiques d'écriture s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et peu à peu à maîtriser. Les activités d'écriture mettent l'accent sur l'aspect énonciatif (le scripteur doit connaître ici les différents modes d'énonciations, les différents registres de langue et la notion de point de vue), la pragmatique (la visée du destinataire et l'effet à produire sur lui orientent la production du

discours en tant que tel) et l'aspect textuel (concernant l'organisation, la cohérence et la progression textuelle).

Les activités relatives à l'appropriation d'une compétence de production textuelle argumentative traitent de la présentation d'une opposition étayée par des arguments et la présentation de plusieurs opinions sur une question. De telles activités amènent les élèves à prendre en compte dans leur écriture l'interprétation du destinataire. La bonne textualité, pour le texte argumentatif, vise à amener l'élève à prendre position sur un énoncé d'un auteur, d'un journaliste, à défendre ou à accepter des positions. Il s'agit d'un texte qui, du point de vue formel, est rattaché à certaines caractéristiques telles que l'explicitation des indicateurs logiques, la structuration par plusieurs raisonnements ou arguments, la logique, la prise ou la non-prise de position. Il s'agit d'une technique qui consiste à savoir peser « le pour et le contre », puis en dégager une « issue ». En d'autres termes, cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'élève sera appelé à utiliser tout au long de ses apprentissages et de sa vie. En fait, la bonne textualité est un processus récursif qui comporte plusieurs étapes : la création des idées, la définition du sujet par l'organisation des idées, la rédaction, la révision de la grammaire et l'orthographe.

L'apprentissage de la bonne textualité pour le discours argumentatif se fait en 3^e et passe par la production textuelle et la compréhension d'un texte de raisonnement. Par ailleurs, les sujets à l'examen, portent très souvent sur des textes d'opinion.

De ce qui a été dit précédemment en ce qui a trait à la cohésion et la cohérence textuelle sur le texte argumentatif, d'une part, et sur le discours argumentatif, d'autre part, on remarque que cette notion a été largement abordée par les théoriciens et que les didacticiens en parlent aussi pour l'enseigner et pour faire son évaluation.

La bonne textualité, dans le discours argumentatif, est définie selon le programme de la troisième au Cameroun, comme étant un texte où les idées sont reliées entre elles par des relations logiques. En effet, ces liens peuvent être marqués explicitement par des mots de liaison de nature grammaticale diverse (conjonction de coordination, de subordination,

adverbes) appelés connecteurs logiques. Tout cet ensemble revient à la microstructure énoncée par Charolles (1978) qui dépend de la capacité du scripteur à assurer l'enchaînement des idées entre les phrases en respectant les règles de la « progression », de la « continuité » et de la « relation ».

De plus, le discours argumentatif défend une prise de position (thèse défendue) en s'opposant explicitement ou implicitement à ceux qui pensent le contraire. Dans le présent cas, on parlera de plan dialectique. Il s'agit d'examiner les arguments en faveur d'un point de vue (thèse), puis les arguments en sa défaveur (antithèse) pour finalement trancher la question (synthèse) en choisissant un point de vue ou en formulant un nouveau paragraphe à la lumière de la confrontation de la thèse (arguments favorables) et de l'antithèse (arguments défavorables). Le thème (ou sujet) du discours argumentatif est le domaine sur lequel l'auteur exprime son opinion. À travers l'argumentation, les apprenants commencent à accorder une grande importance à son destinataire, à avoir une réflexion rationnelle et ils sont conduits à articuler l'expression concrète (exemples, illustration) avec une expression plus abstraite (jugements justifiés, idée plus générale).

Il est nécessaire de spécifier que la forme est importante pour la bonne textualité du discours argumentatif. Tel que l'énonce Simard (1984) : « La composition comprend obligatoirement trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion » (p. 231). L'introduction amène le sujet, le pose et le divise. Le développement de l'idée principale du texte se fait en paragraphes, dont le rôle est de délimiter les séquences textuelles en thèmes et en sous-thèmes. Dans le cadre du texte argumentatif, chaque sous-thème représente un argument ou un contre argument présenté. La conclusion, quant à elle évoque brièvement le cheminement de la pensée car elle apporte la réponse demandée ou les solutions exigées par le problème. Par ailleurs, elle peut aussi ouvrir des perspectives en envisageant l'avenir de la question (Gagnon, 1998). Ces éléments, qui permettent une compréhension globale de l'ensemble du texte, constituent la macrostructure telle que l'indique Charolles (1978). Elle dépend de la capacité du scripteur à découper son texte en paragraphes distincts et à établir la structure interne des paragraphes.

Le texte doit présenter des informations nouvelles qui constituent le fil conducteur du texte. Une fois les idées récupérées et sélectionnées, le scripteur doit les organiser selon une structure hiérarchique qui sera à la base de la constitution de la macrostructure du texte (van Dijk et Kintsch, 1983). Il faut rappeler Charolles (1978) quand il affirme que le discours argumentatif ne doit pas contenir des éléments qui se contredisent, il doit y avoir une certaine logique. Il est nécessaire que toutes les idées du texte se rapportent à un seul et même sujet (l'unité du sujet). Il s'agit de relations d'opposition, d'ajout, de continuité, de répétition, de logique et de non contradiction.

Dans la section suivante, nous allons présenter la cohésion et la cohérence textuelle et leurs traitements dans la recherche en didactique. Cette partie de l'étude vise à démontrer que ces notions sont de plus en plus prises en compte dans le domaine didactique et s'intéresse à la compréhension qu'en font les didacticiens.

2.6 La cohésion et la cohérence textuelle et leurs traitements dans la recherche en didactique

Tout d'abord, on constate un déséquilibre. Le texte narratif est celui qui a le plus bénéficié des applications didactiques des propositions de la linguistique textuelle et de celles de l'analyse du discours. Ainsi, plusieurs auteurs ont appliqué ces propositions : Petitjean (1984) ; Masseron (1989) ; Garcia-Debanc (1990). On peut même y inclure Grégoire (2006) qui, dans sa thèse de doctorat sur le traitement de texte, a utilisé des productions narratives. Même Charolles (1978) et Reichler (1988) ont privilégié les textes narratifs ou des séquences narratives dans leurs exemples et réflexions didactiques. Les éléments privilégiés d'exploitation sont l'actualisation du schéma narratif, la reprise anaphorique ou la cohérence référentielle ou règle de répétition (l'identification et la non ambiguïté du personnage dans le récit) et l'utilisation des connecteurs temporels dans le texte narratif (succession temporels des événements du récit Tremblay (1993) ; Dubois (2007)). À partir de ces repères et des règles de cohérence textuelle de Charolles, certains chercheurs tels que Masseron (1989) et Reichler (1992) ont observé comment les enseignants corrigent les textes des élèves pour établir la typologie des fautes textuelles des élèves.

Quant au texte argumentatif, il a bénéficié plus tard des mêmes applications didactiques que le texte narratif. On constate donc un certain retard de l'application de la linguistique discursive sur la didactique des écrits argumentatifs. L'explication que l'on donne à ce retard serait que le texte argumentatif est une activité cognitive plus complexe (Dolz, 1994). Il y a eu cependant quelques recherches didactiques importantes qui se sont démarquées dans leur volonté d'associer des faits de langue (lexique, connecteurs argumentatifs, organisateurs textuels, construction des compléments) à la construction des arguments, à leur hiérarchisation et à l'association des arguments en vue d'arriver à la conclusion visée. Dans l'ensemble, ces recherches partagent une même conception de l'argumentation comme renvoyant à une représentation sémantique d'ensemble (une configuration textuelle) par laquelle un locuteur pose une thèse qu'il veut défendre, sur la base de prémisses ou arguments, ou veut opposer à une autre thèse pour convaincre quelqu'un, donc pour arriver à une conclusion visée. Ces recherches inscrivent la modélisation des conduites argumentatives dans la rhétorique de Perelman et Tyteca (1959, 2008), dans l'argumentation linguistique de Ducrot et Anscombre (1983) ou dans la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1989). Mentionnons aussi des chercheurs didacticiens tels Henri Portine (1983), Brassart (1990, 1996), Chartrand (1993), Boissinot et Lasserre (1989) ; Gagnon (1998) et Gagnon et Chamberland (2010) préoccupés par l'argumentation.

L'argumentation est ainsi un contenu sémantique organisée à partir d'objets référentiels (objets de discours) auxquels on donne des priorités successives qui les valorisent ou les dévalorisent pour en faire des arguments pour ou contre, arguments qui sont dans des relations logiques (cause, conséquence, opposition, concession, inclusion, hiérarchisation) afin de valider une conclusion pour un destinataire. Donc, l'argumentation est un discours orienté vers un but qui est celui de convaincre. On retrouve dans la conduite discursive argumentative les principes de cohérence sémantique textuelle de Charolles (l'argumentation porte sur quelque chose, donc il doit y avoir une cohérence référentielle). Elle développe les aspects (progression) négatifs ou positifs d'un référent pour en faire un argument pour ou contre. Elle tisse des relations entre les arguments (règle de relation) et elle doit viser à atteindre son but et ne pas s'ouvrir à sa propre contradiction interne. L'argumentation

s'inscrit dans une macrostructure qui est une forme globale d'organisation et de succession des séquences pour constituer un tout cohérent.

Dans ce travail, nous n'avons pas imposé aux enseignants que nous avons interrogés un cadre normatif, un cadre scientifique du bon texte argumentatif. Ce cadre théorique et interprétatif va nous servir dans notre propre analyse. Pour les enseignants, notre étude vise à faire émerger leurs représentations spontanées ou pré-scientifiques de la cohérence textuelle de la production argumentative. Nous parlons de représentations pré-scientifiques car nos enseignants n'ont pas bénéficié dans leur formation de cours de linguistique textuelle ou de discours et ils ne disposent pas de manuels scolaires qui intègrent ces connaissances.

Les concepts de cohésion et de cohérence ont été abordés par les didacticiens en français. Plusieurs travaux en didactique de la langue maternelle ou des langues secondes ou étrangères exploitent ces concepts en rapport avec la production textuelle, l'interprétation/lecture des textes, la correction des textes et leur évaluation, les relations des textes et des contextes de production. Ces quelques travaux réalisés en didactique du français langue maternelle ou langue seconde ou étrangère sont présentés afin d'indiquer les orientations privilégiées.

Combettes (1978) a travaillé sur la thématisation et la progression thématique dans les récits d'enfants. La description qu'il a donné des textes produits par les élèves s'est attachée à un point particulier de la composante microstructurelle, qu'il a désigné par l'expression « progression thématique ». L'auteur a étudié comment s'organisait les groupes syntaxiques sur la ligne de la phrase. Il a aussi montré que le choix d'une thématisation ou d'une progression était étroitement lié au contexte dans lequel la phrase était utilisée et constitue un facteur important de cohérence textuelle. Ensuite, il a abordé trois problèmes distincts à savoir la nature du thème, les types d'enchaînements des thèmes dans le texte, les rapports de l'organisation thématique de la phrase avec oppositions récit/discours ou écrit/oral. Il est parti de là pour montrer leurs importances dans les récits.

Lemieux (1987), une enseignante au niveau collégial, a publié un rapport de recherche portant sur le français écrit par la cohérence du texte. En plus de constituer une synthèse

éclairante sur les différentes recherches en cohérence textuelle, ce rapport a tenté de montrer les avantages pédagogiques que présentait l'application de ce cadre d'appréhension du langage. Dans le but d'améliorer l'expression écrite des élèves du collégial, une équipe de professeurs de français a développé une approche d'enseignement de la langue centrée sur la cohérence textuelle afin de remédier aux faiblesses qui se situaient sur le plan de l'expression d'une pensée cohérente et du développement de cette pensée. Leur pratique de l'enseignement du français les a amenés à constater que les élèves ne savaient pas faire le lien entre ce qu'ils savaient théoriquement et leurs façons d'utiliser ces connaissances dans un texte inscrit dans une situation de communication donnée. De plus, ils ont constaté que plusieurs cégépiens étaient incapables d'exprimer clairement leur pensée, d'établir des liens et d'écrire un texte structuré et cohérent. Les chercheurs sont partis d'une hypothèse de recherche à savoir que, dans une production écrite, les élèves qui avaient eu un enseignement du français à partir d'une approche basée sur la cohérence, démontraient une performance globale meilleure que ceux qui avaient eu un enseignement du français selon une approche traditionnelle. À la suite d'une comparaison entre un groupe expérimental et un groupe témoin, il en est découlé que ce dernier groupe a servi de point de référence pour évaluer l'amélioration en français des élèves du groupe expérimental. Ils sont arrivés à la conclusion selon laquelle l'enseignement du français axé autour de la cohérence textuelle développait des habiletés de base relatives à l'utilisation du langage. Aussi, ils ont proposé des séquences de cours qui présentaient des caractéristiques d'un texte cohérent qui sont la continuité et l'expansion. L'expansion quant à elle soutiendrait la progression et l'intérêt dans ce que chaque cours apporterait de nouveau et de particulier. Nous comprenons ici que le contenu et l'unité entre les différents cours de français aideraient les élèves à comprendre les concepts de cohésion et de cohérence textuelle.

L'ouvrage de Beguelin, Denervaud et Jespersen (1988) s'adresse à la fois aux enseignants et aux apprenants, ainsi qu'à toute personne intéressée à mieux comprendre les mécanismes d'élaboration d'un texte. Il présente d'une manière théorique et pratique diverses tâches importantes nécessaires à l'acquisition d'une compétence de rédaction. Les auteurs ont proposé pour chaque thème une discussion théorique du problème traité (français oral/

écrit, rappels anaphoriques, temps, cohérence textuelle) et divers exercices fondés à partir d'erreurs constatées. Tout au long de leur étude, les chercheurs se sont aperçus que la majorité des erreurs sanctionnées dans les textes d'étudiants ne relevaient pas de la grammaire liée à la phrase simple ou complexe, mais qu'elles étaient liées à divers problèmes de mise en texte. Il s'agit en fait de difficultés dans l'usage de la référence déictique ou intertextuelle, de la mauvaise estimation des connaissances du lecteur, de problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales, de l'insuffisance relative aux opérations de prise en charge de l'énoncé, de la cohérence logique et argumentative du texte. Ces auteurs ont montré que les enseignants rencontraient de nombreux obstacles. Pour ces chercheurs, même si les méthodes d'apprentissage de l'écriture fondées sur la grammaire de texte avaient vu le jour, le problème demeure dans leur application en salle de classe. Le manque de compétences des enseignants dans la description des relations transphrastiques justifiait les faiblesses des interventions didactiques auprès des élèves et des étudiants lorsqu'il s'agissait de signaler les malformations textuelles. Ils ont conclu que les enseignants de langue écrite ne disposent pas souvent d'une conscience explicite des normes de cohérence textuelle qui les conduiraient à disqualifier une production d'élève. Comme l'avait déjà mentionné Charolles (1978), l'enseignant qui ne maîtrise pas théoriquement un cadre normatif en est réduit à faire respecter un ordre sur lequel il n'a aucune prise. De plus, Beguelin, Denervaud et Jespersen (1988) ont estimé que la production textuelle nécessitait de la part du scripteur une mobilisation simultanée de l'ensemble de ses compétences linguistiques et le contrôle de toutes sortes d'opérations locales et globales de mise en texte. Aussi, selon ces chercheurs, la recherche en didactique de l'expression écrite devait s'efforcer de promouvoir de nouvelles pratiques de l'écriture en classe de langue.

Par ailleurs, ces auteurs affirment que l'association de la lecture et de l'écriture, donc de l'activité de compréhension et de production, amènerait progressivement le scripteur à prendre des distances par rapport à son propre texte de façon à être capable d'y déceler à la relecture d'éventuelles malformations et pouvoir apporter des retouches si nécessaires. En conclusion, ils ont affirmé qu'une meilleure analyse des difficultés d'écriture chez les apprenants et une amélioration de la pédagogie des processus de cohésion textuelle étaient

nécessaires chez les apprenants. Pour cela, il fallait que les récents livres de grammaire de texte s'attardent réellement sur les notions de cohésion et de cohérence textuelle. Ils ont présenté, à l'intention des linguistes et des pédagogues, un corpus classé de productions déviantes tirées de copies ou de textes divers qui pourrait servir de base à l'élaboration d'une « grammaire des fautes » en matière de cohésion et de cohérence textuelle.

Beguelin (1992) s'est attardée principalement sur les connecteurs argumentatifs. Il s'est demandé d'où venait le « sentiment d'anomalie » ressenti face à des emplois de connecteurs dans les textes argumentatifs. Son corpus était constitué d'énoncés tirés des copies d'élèves du secondaire jusqu'au niveau baccalauréat et dans des copies d'étudiants de premier cycle, en langue maternelle et en langue seconde.

Ainsi, il a distingué quatre catégories d'anomalies. La première anomalie tenait à un conflit portant sur le sémantisme du connecteur :

Exemple : Vous dites ça **parce que** vous êtes jaloux **et car** elle est toujours avec Marcel. (Copie d'élève).

Dans cet exemple, l'élève utilise **car** par recherche stylistique plutôt que par négligence. Son objectif est d'éviter la répétition de **parce que**.

La deuxième est d'ordre syntagmatique et a pris la forme de corrélation incohérente de segments :

Exemple : Bref, Dali repose maintenant pour toujours dans le cadre surréaliste de son musée-théâtre ayant près de lui le tableau "Gala nue regardant la mer par la fenêtre", **mais** quand on **la** voit de cinquante mètres, on découvre la tête d'Abraham Lincoln. (*Tribune de Genève*, 26.1.89)

On constate ici l'effet de coq-à-l'âne.

La troisième était liée à des enchaînements opérant sur des contenus implicites que le lecteur avait peine à recouvrer par inférence :

Exemple : Pour déchiffrer ces symboles, il faut utiliser un code. Peut-être nous sera-t-il donné par l'auteur, car **alors** le lecteur devra se "débrouiller" tout seul. (Copie baccalauréat)

Dans ce cas, c'est le connecteur **alors** qui est utilisé sur un terme gauche qui n'est ni dans le texte, ni aisément insérable du texte (il faut restituer : *sinon, dans le cas contraire, alors*).

La dernière catégorie à intervenir est celle où le lecteur ne partageait pas certains lieux communs ou stéréotypes fondant l'argumentation.

Exemple : L'entaille venait de s'ouvrir **mais** il s'aperçut que sa blessure saignait beaucoup plus.

Ici, l'emploi du connecteur se fait de manière arbitraire et est fondé sur un mot-clé spécifique, voire impossible à reconstruire.

Beguelin (1992) a proposé aux enseignants de ne pas se limiter uniquement à l'identification de l'erreur, mais de s'intéresser à la question du point de vue et de la logique du scripteur. De plus, il les a invités à chercher les raisons pour lesquelles l'emploi de certains connecteurs était rare chez les apprenants. Cette recherche est intéressante et importante parce qu'elle répertorie des cas d'utilisation « inappropriée » de connecteurs argumentatifs ayant provoqué une sanction normative d'incohérence.

Plus tard, Beguelin, Matthey, Bronckart et Canelas-Trevisi (2000) ont écrit un livre qui s'intitule *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* destiné aux enseignants et aux formateurs soucieux de mettre à jour leurs connaissances théoriques. Dans ce livre, les auteurs ont identifié des savoirs qui leur semblaient pertinents pour répondre aux problèmes rencontrés dans l'enseignement du français langue maternelle ou première.

Au niveau de la phrase, ces auteurs ont présenté les enchaînements de phrases, les structures grammaticales (nominal, verbal, adverbial, prépositionnel), les catégories grammaticales. Au niveau du texte, ils ont fait quelques illustrations de phrases et textes qui allaient de la micro-syntaxe à la macro-syntaxe. À partir de ces illustrations, ils se sont attardés, entre autres, à l'anaphore pronominale et sur l'anaphore lexicale pour montrer que leurs absences pouvaient être à l'origine de quelques problèmes de productions textuelles. Il faut se rappeler que les notions de cohérence et d'anaphore sont liées.

Leur ouvrage contient les résultats d'une réflexion collective étendue sur plusieurs années sur l'enseignement de la grammaire. Son contenu est au service de la formation des enseignants de langue. L'auteur a poursuivi plusieurs objectifs à savoir : expliciter les contenus et les buts de l'enseignement rénové du français, aider à résoudre certaines difficultés soulevées de manière récurrente par les enseignants impliqués sur le terrain. La didactique des langues étant présentement confrontée à de nouveaux défis, l'intégration des pédagogies des langues premières et secondes est plus que jamais d'actualité. De plus, cet ouvrage est censé aider les élèves à écrire correctement leur langue. Il fait donc état de l'enseignement grammatical à savoir la cohésion, la cohérence et les règles de grammaire. Les auteurs en ont fait un instrument de formation initiale et continue du corps enseignant, un réservoir d'idées qui puisse inspirer les futurs concepteurs de moyens didactiques, un outil de travail dédié aux maîtres de français qui désirent continuer à réfléchir sur ce qu'ils enseignent.

Ces outils d'enseignement permettront à l'enseignant de mieux comprendre la classe et les difficultés d'apprentissages des élèves. Cet ouvrage demande au lecteur d'établir un dialogue entre le texte qu'il a écrit et les discours tenus en didactique du français.

Fall et Samson (1988), dans leur guide pédagogique, se sont attardés sur la compréhension et la production de récits. La recherche a été faite avec les élèves de 6^e année d'une école de la région du Saguenay. Ils ont travaillé sur le texte narratif car les institutions scolaires lui accordaient une place particulière lors des épreuves des examens de français. La question qu'ils se sont posé était de savoir si la longue pratique du texte narratif dans les

classes avait amené les enseignants à développer une méthodologie efficace d'enseignement du récit et à proposer aux élèves des activités d'apprentissage pertinentes. Ils ont investigué auprès d'enseignants comment le récit s'enseignait : quels types d'activités d'apprentissage étaient proposés aux élèves et enfin comment les enseignants évaluaient les productions et proposaient des activités d'amélioration des textes.

Ces auteurs ont observé des séances dans les classes alors que les enseignants travaillaient sur le récit écrit. Les différentes activités étaient consacrées à l'enseignement et à la production de récits. Ils ont observé la pratique des enseignants et analysé les corrections et évaluations que les enseignants avaient réalisées sur les copies des élèves. Les deux chercheurs, à la suite du travail des enseignants, ont été frappés par le manque de précisions des remarques faites sur les productions des élèves. Les enseignants savaient identifier au niveau de la phrase des errements syntaxiques, morphologiques ou autres. Par contre, les remarques au niveau du texte, que ce soit autant dans son organisation macrostructurelle (organisation d'ensemble du texte) que dans son organisation microstructurelle (organisation du texte au niveau local) étaient presque inexistantes. Ils ont constaté que les enseignants donnaient des notes sans toutefois réellement se justifier. Pour ce qui est des élèves, ils ont constaté que les fautes dans leurs copies étaient claires. Les élèves ne maîtrisaient pratiquement pas le suivi thématique de la phrase et, ils oubliaient que les actions du récit entretiennent des relations soit logiques ou temporelles. Ensuite, on ne voyait pas la continuité dans leur texte et ils avaient un manque de maîtrise totale au niveau de l'organisation macrostructurelle. Les chercheurs en ont conclu que les élèves ne maîtrisaient pas les règles qui autorisaient la construction d'un texte narratif dans ses dimensions microstructurel et macrostructurel. Ainsi, l'absence chez les enseignants de connaissances concernant le texte et d'une démarche d'intervention auprès des élèves et la rareté des pistes offertes dans les manuels scolaires pour l'exploitation des données sur le texte narratif ont rendu nécessaire la réalisation du guide pédagogique. Ils ont amené les élèves, grâce à l'observation et à un questionnaire, à repérer les unités du récit et leur articulation. Par la suite, ils les ont amenés à s'interroger sur le rôle des unités retenues pour le fonctionnement et la construction du récit. À la fin, les élèves pouvaient être en mesure de produire un récit

tout en respectant un mode d'organisation précis ainsi que les consignes fixées au départ par l'enseignant. Ils leur ont montré qu'il existait un ordre interne à l'écrit qu'une pédagogie de l'écrit devait considérer. Pour eux, la compétence linguistique doit inclure une macrostructure textuelle différente selon les genres (descriptif, narratif, argumentatif, etc.) de textes permettant de donner une forme d'ensemble à ces derniers. Aussi, pour revenir au texte narratif, ils ont affirmé qu'une pédagogie de ce type de texte orienterait les activités d'apprentissage vers la consolidation de l'organisation macrostructurelle du texte. Ils ont aussi présenté l'importance des relations des macropropositions entre elles et leur mode de progression, l'intervention au niveau microstructurel.

Pépin (1998) a mené à une recherche portant sur 90 textes d'étudiants d'université et d'élèves du secondaire et a élaboré une typologie des principaux défauts de cohésion et de cohérence textuelle sur des textes narratifs. Il a défini le texte comme étant un événement séquentiel, linéaire, se déroulant dans le temps. Pour lui, cette caractéristique du texte impliquait que l'on ne puisse pas tout dire à la fois, que les informations ne pouvaient pas être exposées d'un coup comme dans un schéma ou une œuvre picturale. Les informations devaient par conséquent être énoncées les unes après les autres de façon consécutive. Elles devaient aussi être énoncées au fur et à mesure, c'est-à-dire une à la fois au niveau du déroulement temporel du texte, pour que le lecteur puisse bien recevoir les informations et construire sa propre représentation du texte. Pour que cette représentation soit unifiée, le texte devait réunir trois conditions essentielles: la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des énoncés.

À partir de ce travail, Pépin (1998) a présenté une méthode d'évaluation et une typologie des défauts de cohésion et de cohérence textuelle aux enseignants. Il a montré qu'à la liste des procédés de cohérence établis par les grammairiens du texte, il manquait des critères d'évaluation qui permettaient de repérer les défauts de cohérence d'un texte et de proposer une correction appropriée. Pour lui, cette typologie serait d'un grand secours à tout professeur qui souhaiterait élucider des jugements intuitifs de non-cohérence et procurer ainsi une rétroaction de qualité à ses étudiants. Elle serait également utile aux étudiants eux-mêmes

dans la mesure où cela les aiderait à s'autoévaluer, puis à s'autocorriger. Pépin (1998) a affirmé qu'ils acquerront de cette façon un contrôle précieux sur leurs productions écrites.

Subséquemment, Ngo Bayemi (2003) a mis l'accent sur l'enseignement/apprentissage de l'argumentation dans l'exercice de rédaction au cycle d'orientation (classe de quatrième et troisième). Le chercheur s'est rendu compte que la pratique de l'argumentation à travers l'exercice de rédaction n'est pas une tâche facile; il a alors entrepris cette étude dans le but d'identifier les différentes causes de cet état de situation en situation pédagogique. La pratique de la rédaction au cycle d'orientation ne donnait pas de résultats satisfaisants parce que l'enseignement/apprentissage de cet exercice était mal mené. Ngo Bayemi est parti de trois hypothèses soit : 1) l'argumentation n'est pas maîtrisée parce que les élèves ne s'y intéressent pas, 2) l'argumentation n'est pas maîtrisée parce que les instructions ministérielles ne prévoient pas cet enseignement et 3) l'argumentation n'est pas maîtrisée parce que les enseignants n'emploient pas les méthodes et techniques de transmissions appropriées. La vérification a été faite à partir des observations résultant d'un questionnaire soumis à 10 enseignants exerçant au lycée d'Ékounou et au collège Charles et Thérèse Mbakop dans la ville de Yaoundé au Cameroun; d'un questionnaire soumis à 175 élèves de la classe de 4^e et de 3^e et enfin des copies de rédactions de 92 élèves parmi les 175 ayant répondu au questionnaire. Suite à l'analyse des données, la troisième hypothèse a été confirmée. Quelques suggestions visant une meilleure appréhension de l'argumentation par les apprenants du cycle d'orientation ont été suggérées.

En contexte québécois, Simard (2007) a travaillé sur l'étude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé. Pour lui, la correction de productions écrites d'étudiants en français langue maternelle se révèle souvent une tâche ardue au niveau textuel de par la difficulté qu'ont les correcteurs à identifier les ruptures de cohérence. L'objectif général de sa recherche était de faire l'analyse de quelques textes rédigés en français langue seconde sur la base de la présence plus ou moins importante des ruptures de cohérence qui s'y trouvent. Le corpus utilisé était constitué de 15 textes recueillis auprès d'étudiants dont le français est la langue seconde de niveau avancé et dont la langue maternelle est l'anglais ou l'arabe. Il s'agissait d'apprenants

adultes, scolarisés et fréquentant ou ayant fréquenté l'école de langue française et de culture québécoise de l'Université du Québec à Chicoutimi. Les étudiants ont produit un texte dont le thème était le suivant : « Quelles raisons motivent l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère? ». Aucune contrainte n'a été émise quant au genre attendu à savoir : narratif, informatif, argumentatif, d'opinion, etc. Cette façon de faire a également permis de vérifier si le scripteur a tendance ou non à laisser sa trace. Dans le cadre de la rédaction, aucune contrainte n'a été émise quant à la longueur des textes, la consultation d'ouvrages tels que grammaire, dictionnaire ou conjugueur était permise pendant l'exercice d'écriture. Simard a constaté que les ruptures se présentaient aux niveaux référentiel, événementiel et énonciatif. L'analyse de son corpus a permis de constater à quel degré se situe le plus grand nombre de ruptures de cohérence. L'étude des textes du corpus a révélé un grand nombre de ruptures au niveau référentiel (environ 84 ruptures). Le plus grand nombre de ruptures (environ 98) a été observé au niveau événementiel, les ruptures d'arrimage au niveau énonciatif étaient au nombre de 29.

Il a constaté que la répétition était souvent préférée à tort à la pronominalisation et que lorsque l'apprenant risquait l'emploi d'un pronom, celui-ci souffrait fréquemment de l'absence d'un référent ou alors d'ambiguïté référentielle.

Ces conclusions ont amené Simard (2007) à s'interroger sur les causes de ces phénomènes et il a conclu que la pauvreté du lexique des apprenants en était en grande partie responsable. Les répétitions abusives, les nombreux cas d'incomplétude, l'absence de marqueur lorsque requis ou l'emploi d'un marqueur non-pertinent en sont peut-être la preuve. Sa recherche a montré en partie les principales faiblesses rencontrées chez les scripteurs non-francophones. À partir des nouvelles informations qu'il a obtenues, Simard affirme qu'il faudrait développer du matériel pédagogique approprié pouvant servir à l'enseignement d'une grammaire du texte.

De son côté, Omer (2008), de la Faculté des lettres de l'université de Khartoum au Soudan, a travaillé sur l'analyse des problèmes de la cohésion textuelle des apprenants universitaires soudanais. Son étude avait pour objectif principal le repérage des défauts de la

cohésion textuelle chez les apprenants du français langue étrangère (FLE). Dans le cadre de cette étude, le terme de la cohésion textuelle signifiait la relation du tout se manifestant au sein du texte. La relation du tout s'est effectuée à partir des mécanismes ayant pour fonction d'assurer l'enchaînement des propositions et de marquer l'organisation de ces micro-propositions en un ensemble bien structuré. Il s'agissait de la cohésion sémantique. Son étude visait la promotion à la fois de la didactique et de la production des textes écrits. D'un point de vue didactique, il a signalé que son étude avait un double objectif qui consistait à repérer et à analyser les défauts de la cohésion textuelle chez les apprenants universitaires soudanais et à proposer, à partir de l'analyse des défauts signalés dans le corpus, des dispositifs didactiques susceptibles d'améliorer la didactique et la production des textes écrits.

Ces hypothèses d'étude étaient les suivantes: les apprenants universitaires soudanais du FLE ont produit des textes ayant peu d'indices de la cohésion. L'aptitude de la production d'un texte cohésif était liée à la compétence textuelle.

Il a jugé très utile de travailler sur des textes narratifs.

Sa méthode s'articulait autour de quatre composantes : les connexions, l'anaphore, la classe des déictiques et la progression thématique. À ces composantes, il a ajouté la chronologie. Au terme de l'analyse, il a découvert que les défauts de la cohésion textuelle dans son corpus relevaient plutôt du fait que ses scripteurs avaient du mal à assurer l'enchaînement des liens inter et intra-phrastiques. Il a précisé que les moyens censés assurer la cohésion étaient insuffisants. Ce qui voudrait dire que les difficultés repérées ici reposaient sur le fait que les dispositifs cohésifs mis en place dans les textes à analyser étaient fort peu nombreux. Au terme de sa recherche, il a constaté que les apprenants du FLE ne savaient pas produire des textes cohésifs.

S'inspirant du champ de la linguistique textuelle, il a fait quelques propositions didactiques. D'après son analyse, il avait pris conscience du fait que le manque et la méconnaissance des dispositifs de cohésion étaient à la base des difficultés. Observée en ce sens, cette étude a montré que le véritable problème que rencontraient les sujets renvoyait à

la cohésion structurale s'établissant par le couple thème/rhème. La structure sémantique, elle aussi, constituait un problème. D'un point de vue didactique, certains cours à propos des propriétés de la linguistique textuelle lui ont semblé indispensables dont celui sur la linguistique textuelle et celui autre sur l'expression écrite.

À la suite de tous ces travaux, on remarque que les didacticiens ont surtout exploité les aspects relevant du français écrit, des diverses tâches importantes pour l'acquisition d'une compétence de rédaction (anaphore, les temps verbaux, logique, organisation d'ensemble, cohérence textuelle), de la typologie des principaux défauts de cohésion et de cohérence textuelle, de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits, du traitement de la cohérence dans l'enseignement de l'écrit, de la lecture, du texte narratif, descriptif, de l'analyse des problèmes de la cohésion et de cohérence textuelle et de l'analyse des problèmes de la cohésion textuelle. Il ressort des recherches évoquées plus haut que les didacticiens ont beaucoup misé sur le type narratif. Actuellement, on voit une plus grande prise en compte des notions de textualité, de cohésion et de cohérence textuelle sur le type argumentatif. Les didacticiens s'intéressent de plus en plus au type argumentatif dans le but de montrer aux enseignants comment soutenir les élèves dans la construction d'un texte pour qu'il s'interprète bien et aussi comment évaluer les aspects de la cohésion et de la cohérence textuelle. Ces dernières années, l'argumentation a fait une entrée remarquable dans les programmes d'enseignement et son apprentissage s'inscrit aux programmes officiels des établissements scolaires.

Les didacticiens s'entendent pour dire que sur le plan pédagogique, un travail imposant reste à faire sur le contenu des enseignements relatifs à la maîtrise de l'écrit. La section suivante présentera quelques travaux en didactique de l'argumentation.

2.7 Quelques recherches en didactique de l'argumentation

Auricchio, Masseron et Perrin-Schirmer (1992) ont présenté une série de propositions didactiques pour enseigner en classe de troisième et au-delà, la notion de polyphonie. Cette notion a été empruntée aux théories de l'énonciation et elle s'interroge sur l'hétérogénéité et la hiérarchisation des voix discursives à l'intérieur d'un même texte. Ils ont constaté que les

éléments énonciatifs sont importants et difficiles à maîtriser dans les discours argumentatifs et ils ont défini l'énonciateur d'un texte comme une voix argumentative. Ils ont aussi facilité le repérage des éléments énonciatifs tout en sachant qu'un même texte peut souvent s'articuler autour d'un axe contre-argumentatif.

Ces auteurs ont énuméré quelques-unes des erreurs communes relevées dans des travaux d'élèves de 3^e dont les erreurs de compréhension de texte qui étaient une production des discours argumentatifs. Ils sont partis d'une multiplicité d'observations concrètes dont l'objectif était le repérage des thèses « combattues » et des thèses « défendues ». Ils ont fait quelques suggestions aux élèves et aux enseignants. Pour eux, en termes didactiques, les élèves devraient aboutir à une production finale qui ressemblerait à une dissertation et qui devrait d'abord proposer un raisonnement en trois temps à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse. À partir de leur relevé, ils ont privilégié un certain nombre d'aspects. Ils ont présenté quelques repères qui leur permettaient de reconnaître l'organisation d'un texte argumentatif, à savoir de localiser et de dénommer les marqueurs d'organisation textuelle, d'attribuer sans erreur les arguments à chacune des thèses et de reformuler schématiquement l'organisation d'ensemble. Ils ont montré que ce qui déterminait la polyphonie était le fait de recourir, lors de l'analyse d'un énoncé, aux notions distinctes de locuteur et d'énonciateur. L'objectif visé ici était d'intégrer les notions de locuteur principal, secondaire et énonciateur en les rapportant à celle de voix argumentative. Ils ont finalement parlé des enchaînements argumentatifs. Les chercheurs ont présenté un corpus de textes qui pouvait être utile aux enseignants soucieux d'expérimenter les différentes pistes de réflexion proposées avec leurs propres élèves suivis d'une bibliographie pertinente à ce sujet.

Monte, Touchard, Santacroce, Veronique, Vion (1992) ainsi que certains psychologues ont analysé les réécritures opérées par des enseignants sur les textes argumentatifs des élèves du collège. Les psychologues ont travaillé sur l'évaluation et avaient besoin d'un modèle linguistique d'analyse de textes. Ils ont confronté des textes argumentatifs produits en situation scolaire par des élèves du collège des classes de 5^e et de 4^e et leurs réécritures par des enseignants chargés de les améliorer. Ils ont analysé en quoi consistaient les reformulations en distinguant ce qui était commun de ce qui était divergent.

Après avoir fait un modèle d'ébauche des textes argumentatifs scolaires tels que les interventions des enseignants le faisaient entrevoir, ils ont proposé quelques pistes pour l'apprentissage de la rédaction de ce type de textes en classe. Ils ont présenté le texte argumentatif comme un texte dont il convient de tisser la trame discursive à plusieurs niveaux : le niveau microtextuel où les phénomènes sont localisés, le niveau macrotextuel qui fait référence à la cohérence textuelle et gère le texte dans son ensemble, et enfin le niveau intermédiaire qui renvoie aux éléments de cohésion où se mettent en place les solidarités inter-phrastiques. Les auteurs ont proposé quelques pistes didactiques pour un apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs au collège. La première était axée sur le contenu de la langue et des discours. Ils ont proposé aux enseignants de réfléchir sur le type d'exercices à proposer dans l'acquisition de compétences linguistiques plus complètes et aussi de concevoir des types d'exercices à proposer pour remédier à certaines défaillances et pour aider les élèves le moment venu. Pour conclure, ils ont suggéré quelques pistes de travail didactique sur la planification d'une argumentation écrite. Ils ont proposé quelques exercices qui pourraient aider lors de la construction de véritables séquences didactiques. Il s'agissait d'exercices sur la planification et l'argumentation, la cohésion textuelle et enfin sur la structure des phrases.

La recherche de Chartrand (1993) a été orientée vers le domaine de la didactique du français langue maternelle car le chercheur entendait contribuer à la modélisation du discours argumentatif écrit. Son objectif général était de produire un modèle de compréhension du discours argumentatif écrit dans la perspective du développement d'une didactique de l'argumentation en classe de français. L'auteur a privilégié le discours argumentatif écrit en raison des enjeux pédagogiques et didactiques qu'il représente, des exigences de l'institution scolaire et de la société, et finalement du fait qu'il occupe une place stratégique dans tous les programmes de français de la francophonie.

Chartrand (1993) a eu à relever deux défis : le discours argumentatif couvrait un champ d'investigation extrêmement large, complexe et en plein essor; l'étude relevait du domaine de la didactique du français, qui est en plein développement. Pour elle, la classe de français devait favoriser le développement de toutes les compétences langagières et amener

les élèves à être des lecteurs, orateurs, auditeurs et scripteurs efficaces, habiles et critiques. C'est dans cette perspective de transformation des pratiques scolaires, en particulier de celles actualisées dans la classe de français, qu'elle a mené la recherche.

Sa recherche avait deux objectifs spécifiques. Son objectif interne consistait à proposer une représentation valide du discours argumentatif sous la forme d'un modèle construit selon l'approche systémique. En d'autres termes, la recherche s'est située en amont de l'acte pédagogique, ce qui lui a conféré un caractère théorique. L'objectif externe concernait les éventuelles retombées de cette recherche dans son champ disciplinaire et dans son milieu d'intervention privilégié, à savoir la classe de français. L'auteur a dégagé les fondements théoriques d'une représentation du discours argumentatif qui pouvait servir à définir des contenus d'enseignement et d'apprentissage pour une situation didactique donnée.

Chartrand (1993) a choisi d'examiner les manuels de 5^e secondaire car c'est à ce niveau que se font les principaux apprentissages sur le discours argumentatif. De 1986 à 1988, quatre éditeurs québécois ont produit pour la 5^e secondaire des manuels de français qui ont été approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec. À partir du contenu de ces livres, il conclut que l'enseignement et l'apprentissage du discours argumentatif dans la classe de français semble fortement conditionnés par l'orientation et les exigences du programme. Or, il constate que les contenus et les objectifs définis par le programme correspondent à la conception scolaire traditionnelle de l'argumentation de plus en plus contestée par les didacticiens et les spécialistes qui se sont intéressés à ce type de discours. Il est parti de l'analyse de ce programme pour présenter sa contribution didactique visant à renouveler l'enseignement et les conditions d'apprentissage du discours argumentatif. Il a projeté de concevoir pour les élèves des classes de français de 5^e secondaire du Québec des contenus et des démarches d'enseignement relatifs à la production du discours argumentatif. Entre autres, l'auteur introduit d'autres notions, distingue différents niveaux du texte et propose des outils pour évaluer sa portée idéologique. Il a par exemple mis en évidence les paramètres contextuels du discours de sa réalisation linguistique ce qui a permis d'être sensible au texte lui-même. Il a aussi proposé de saisir le texte à différents niveaux de sa réalisation : superstructurel, discursif et de surface. Les notions d'argument, de présupposé

discursif et de conclusion se sont avérées suffisantes pour décrire l'organisation du discours et pour saisir sa visée argumentative. Par ailleurs, les notions de stratégies discursive et énonciative se sont aussi avérées très importantes. Chartrand (1993) a assuré qu'il était possible de faire l'économie de l'enseignement des plans préfabriqués, tout en s'assurant que les élèves aient les outils nécessaires pour produire des textes organisés et cohérents si, d'une part, les conditions préalables à la mise en texte étaient assurées et si, d'autre part, les élèves avaient reçu un enseignement relatif à l'organisation super structurelle et structurelle du texte.

Par la suite, Boissinot (1995) a amené les lecteurs à s'interroger sur les notions de texte argumentatif et de progression didactique. Il a proposé des repères pour présenter une introduction précoce et progressive de l'argumentation dans les activités scolaires. Par la suite, il a suggéré de préciser la façon dont les notions empruntées à la typologie des textes s'articulaient avec les domaines d'activités traditionnels en français. Il a précisé que le programme courait à sa défaillance si des notions nouvelles devaient s'ajouter sans cesse aux anciennes au lieu de les remplacer ou de les réorienter. Ensuite, Boissinot (1995) a proposé de réfléchir à la manière d'introduire ces nouveaux outils et à la possibilité de les inscrire dans une progression. Il a alors présenté les notions de texte argumentatif et de progression didactique. Finalement, il a cité, entre autres, des traits qui concernaient l'organisation, la progression, le lexique et qui relevaient de l'énonciation.

Pour sa part, Trouvé (1995) a fait un compte rendu de quelques séances réalisées en fin de 4^e dans le cadre d'une initiation à la rédaction d'argumentations brèves. Les élèves ont, dans un premier temps, proposé des énoncés assertifs sous forme de phrases courtes. Il fallait ensuite conférer à ces énoncés le statut de conclusion. Les élèves devaient trouver une raison permettant de répondre à une objection à partir d'une série de questions posées. L'auteur est parti de là pour proposer une aide à l'écriture du texte argumentatif fondée sur la distinction entre assertion et argument. Il leur a présenté certaines questions essentielles que devrait se poser toute personne désirant s'initier à la construction d'énoncés argumentés, entre autres, les composantes d'une argumentation cohérente.

Masseron (1997) a travaillé sur la didactique de l'argumentation écrite : problèmes, objets et propositions 1 et 2. L'auteur affirme que l'argumentation est un objet complexe qui est difficile à enseigner et son application compliquée à maîtriser. Pour lui, si les élèves se révèlent d'assez bons argumentateurs en production spontanée, ils manifestent aussi des réticences et des faiblesses lors de performances écrites nécessitant la construction de discours argumentatifs plus élaborés. Les enseignants de français, quant à eux, ne sont pas formés à enseigner l'argumentation. Pour l'auteur, l'entrée dans l'argumentation s'est faite sur la base d'une différenciation par le type de texte. Les lycées professionnels ont ouverts leurs programmes à l'argumentation écrite. Concernant son apprentissage, les propositions didactiques sont restées relativement isolées ou méconnues. L'auteur a présenté la notion dans le domaine didactique en spécifiant les niveaux d'analyse, en énonçant des objectifs de compréhension et de production des textes argumentatifs et en forgeant des outils descriptifs qui soient utiles dans un contexte d'acquisition des notions et d'apprentissage des savoir-faire dans un contexte d'enseignement de l'argumentation. L'auteur montre que l'argumentation écrite doit s'acquérir par la pratique de l'écriture. On note que la cohésion, la cohérence textuelle et le contexte demeurent des points importants pour des opérations rédactionnelles.

Il y a aussi le travail de Delcambre (1997), qui a montré que le manuel scolaire est un élément du discours didactique. Son but sur le plan didactique était de voir ce que pouvait apprendre le contenu du manuel destiné à l'enseignement et à l'apprentissage du discours argumentatif. Il a présenté tout ce qui se cachait derrière la notion de circuit argumentatif, autant sur le plan de la forme (cohésion), que sur celui du fond (cohérence textuelle) du texte.

Pour finir, l'étude de Belanger (2007) a porté sur l'enseignement- apprentissage de l'écriture, particulièrement sur le texte argumentatif en 5^e secondaire. La question qu'elle s'est posée au départ était de savoir comment exprimer son opinion dans un texte argumentatif à visée littéraire de manière à en faire une production originale et spécifique. Dans un premier temps, il a élaboré une approche pédagogique qui permettait aux élèves d'intégrer la dimension littéraire dans la production textuelle argumentative à travers un ensemble de stratégies discursives et pédagogiques. Le second objectif de l'étude consistait

à valider la dite approche en classe et le troisième avait pour but de déterminer les progrès de l'intégration de la dimension littéraire dans les textes des élèves suite à l'application de son approche. Les élèves ont produit un texte argumentatif et les modalités d'analyse ont été mises en place à partir de la grille d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec pour le 5^e secondaire. Après des observations et des analyses réalisées, il a émis des suggestions à pour un meilleur rendement en enseignement apprentissage. Pour lui, l'enseignement progressif permettait une grande compréhension du but spécifique à atteindre. L'ajout des notions au fur et à mesure encourageait l'élève et consolidait l'assimilation de ses ressources. Elle a encouragé les figures de style (métaphore, antithèse, euphémisme, hyperbole, litote, etc.) et les figures de rhétorique (hypothèse, citation, maxime, interpellation, interrogation, etc.) qui permettraient de réaliser un texte dit plus « littéraire ». Pour elle également, la prise en compte du destinataire présent tout au long du texte assurait un ancrage plus réaliste.

Cette partie nous a permis de faire une synthèse de recherches qui ont porté sur le processus d'écriture. On peut tirer de ce parcours des écrits en didactique que la production textuelle n'est pas une activité simple. Elle est un processus complexe qui comporte plusieurs étapes : la création des idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées, la rédaction, la révision et la correction. Écrire, c'est donc passer par différentes étapes qui mènent ainsi à une communication claire et précise. On retient que les deux notions de cohésion et de cohérence textuelles sont interprétées comme des outils indispensables dans la production et l'interprétation d'un discours.

À la lumière des travaux que nous avons observés dans le contexte francophone, nous constatons que, grâce à la linguistique textuelle, des innovations ont pris naissance en didactique des langues maternelles et secondes. Le consensus semble se faire autour d'une approche des textes qui ne dépasse pas les connaissances d'une linguistique de la phrase au profit d'une didactique du texte. La linguistique textuelle s'attarde sur des unités qui favorisent l'organisation textuelle et ces unités ne sont pas nécessairement mobilisées de la même manière dans les différents types de textes. Il ressort également que les notions de cohésion et de cohérence sont transversales et concernent tous les types de textes. On constate

que ces notions sont utilisées autant quand on parle du texte narratif que du texte argumentatif ou d'autres variétés de textes.

Ce parcours des écrits en didactique permet également de constater l'insistance des didacticiens à vouloir introduire de plus en plus les données de la linguistique du texte dans l'enseignement/apprentissage du français. Les unités favorisant la textualité (anaphores, connecteurs, organisateurs textuels, temps verbaux, progression thématique) sont de plus en plus objets d'activités didactiques. Il en ressort également que le texte est un objet de communication, fruit d'une interaction entre des énonciateurs et un contexte énonciatif. Cette dimension communicative a un impact sur l'organisation du texte. Ainsi, cohésion et cohérence textuelle sont analysées dans le champ didactique comme favorisant la textualité et le niveau d'interprétation en situation ou selon des consignes de production.

Par ailleurs, le champ de l'évaluation des productions textuelles commence à se structurer autour des paramètres qui définissent la textualité et la discursivité. Les insuffisances signalées par plusieurs didacticiens commencent à être prises en compte par les enseignants et les programmes. Il y a eu plus de travaux sur l'évaluation du texte narratif (Combettes, 1978; Lemieux, 1987; Beguelin, Denervaud et Jespersen, 1988; Fall et Samson, 1988; Pépin, 1988; Simard, 2007, Omer, 2008), mais les recherches sur le texte argumentatif sont de plus en plus nombreuses (Chartrand, 1993; Boissinot, 1995; Trouvé, 1995; Masseron, 1997; Belanger, 2007).

Dans le cadre de cette étude, ces travaux seront utiles dans la mesure où ils permettront d'identifier les critères qui font qu'un texte argumentatif est cohérent. Pour rédiger un bon texte argumentatif, il faut s'inscrire dans un sujet en débat, expliciter des arguments en vue de convaincre un lecteur, les ordonner, les hiérarchiser, les relier, les opposer et construire un circuit argumentatif. Les règles de cohérence textuelle sont mobilisées pour assurer la réussite de l'argumentation : thématisation du sujet, progression des arguments, relation entre les arguments et enfin la non-contradiction dans les propositions défendues par les différents énonciateurs.

Pour revenir au contexte du Cameroun, la recherche en linguistique textuelle en est à ces débuts, raison pour laquelle elle n'a pas été l'objet d'applications en didactique de la production et de la lecture des textes. La didactique des textes au Cameroun est encore en quête de méthodes rigoureuses qui permettraient aux enseignants de mettre en place une approche explicite pour évaluer les textes. Au Cameroun, la recherche en didactique des textes écrits dans l'optique des renouvellements apportés par la linguistique textuelle est balbutiante. Jusqu'ici la revue de la littérature n'a pas présenté de recherches réalisées au Cameroun qui porteraient spécifiquement sur l'étude de la pratique d'enseignement et d'évaluation par les enseignants des productions textuelles des écoliers en tenant compte des règles de cohésion et de cohérence. La présente recherche s'avère donc être nécessaire.

Pour résumer, l'ensemble des recherches ici évoquées ont apporté un éclairage nouveau sur l'apprentissage de l'écrit. La cohésion et la cohérence textuelles commencent à être prises en compte dans l'évaluation. Ainsi, de plus en plus, des informations pertinentes parviennent aux enseignants pour les aider à prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'élève en matière d'écriture. La production textuelle nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées, de la progression, de l'enchaînement des phrases et des paragraphes ainsi que des règles de langue. Dans la partie qui suit, nous tenterons de définir l'évaluation. Ensuite, nous traiterons de l'évaluation et de ses relations avec la cohésion et la cohérence textuelles.

2.8 La question de l'évaluation et ses relations avec la cohésion et la cohérence

2.8.1 Qu'est-ce que l'évaluation ?

L'évaluation est un processus nécessaire au développement de tout domaine d'activité. En effet, évaluer dans le contexte des apprentissages en classe permet d'identifier des informations sur une activité qui a été effectuée dans le but de vérifier si cette activité a été maîtrisée.

On note habituellement différents types d'évaluation selon ce sur quoi porte l'évaluation (l'évaluation de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes, l'évaluation de l'administration) et selon la nature de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative).

L'évaluation connaît une évolution avec les progrès scientifiques réalisés dans la connaissance des disciplines. Ainsi, les progrès actuels en linguistique et en pédagogie ont des influences sur les pratiques de l'évaluation en didactique des langues.

L'évaluation est, selon Garcia-Debanc (1988), le fait de prendre des informations, les interpréter par rapport à des résultats attendus afin de prendre des décisions. L'évaluation vise à corriger, à donner des pistes pour un meilleur ajustement, un meilleur fonctionnement. Qu'elle débouche sur une note ou un travail de réécriture, l'évaluation amène à prendre position sur une activité réalisée en constatant que l'on a besoin de corriger ou qu'il n'est pas nécessaire de corriger, donc que les objectifs semblent atteints.

Dans une perspective pédagogique, la correction d'une copie fait partie du processus de régulation qui elle-même fait partie de l'évaluation sommative. Odile et Veslin (1992) donnent une série d'éléments pour indiquer ce qu'est la correction et ce qui ne l'est pas.

Tableau 1: Définition de la correction

Ce n'est pas	C'est plutôt
Juger	Aider à apprendre
Tenir un discours stéréotypé	S'adresser à un destinataire, donc adapter son propos
Enregistrer et sanctionner des écarts à la norme	Pointer des réussites précises, des erreurs précises
Accomplir un acte terminal	Ouvrir à d'autres activités
Traiter l'erreur comme anormale	Traiter l'erreur comme inhérente à l'apprentissage
Supprimer les erreurs	Intervenir de manière que celui qui a fait l'erreur puisse la corriger
Tout relever, ne rien laisser passer	Choisir, sélectionner, décider en fonction d'une analyse

Riedlin et Masseron (1984) soulignent un lien étroit entre correction et évaluation. Ils affirment qu'évaluer, revient aussi à corriger, à annoter, à noter, à faire réécrire par bribes.

Legendre (1993) fait également un recoupement entre correction et évaluation. Le premier but de « l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage ». Cette définition de Legendre montre bien le rôle primordial de la correction dans l'évaluation. La correction consistant à savoir formuler des commentaires qui notent les points faibles et les points forts sur les copies des élèves.

L'évaluation est ainsi le fait d'apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, de poser un jugement sur cet apprentissage et de suggérer si nécessaire les corrections à apporter. C'est en fait une façon de procéder dans le but de parvenir à un résultat.

On voit bien à travers ces définitions et orientations de l'évaluation que cette activité ne se réduit pas à un simple constat, mais qu'elle est également une activité de communication à travers laquelle on tente de rendre faire ressortir des points forts, des points

faibles, des points à améliorer, des axes à développer dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

L'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir des renseignements sur l'apprentissage ou le développement de l'élève, à analyser et à interpréter ces renseignements en vue de porter un jugement sur le cheminement de l'élève pour des améliorations ou un classement de niveau. L'évaluation joue donc un rôle essentiel dans la démarche d'enseignement/apprentissage. Son but principal est d'informer et d'orienter l'enseignant, l'élève, les parents et l'administration.

Les buts de l'évaluation peuvent ainsi être de décrire les compétences d'un élève, d'expliquer le niveau de performance atteint par celui-ci, de permettre l'adaptation des interventions de l'enseignant aux compétences réelles d'un élève, de déterminer les difficultés d'un élève pour une compétence donnée et de contribuer à la sélection des élèves.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il existe plusieurs formes d'évaluation: l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation diagnostique.

Selon Scallon (2000), l'évaluation formative consiste à assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser et ce, pour apporter des améliorations ou des correctifs. L'évaluation sommative revient à faire un bilan. Lussier (1992) affirme qu'il s'agit de la fonction d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours. L'évaluation sommative est la forme la plus connue et la plus pratiquée dans le système scolaire camerounais. Elle intervient sous forme de bilan en fin d'apprentissage avec une visée de contrôle. Ainsi, l'école recourt régulièrement à ce mode d'évaluation pour établir un bilan des acquis scolaires en référence à des critères de formation définis et normalement bien identifiables. La diagnostique a pour objectif principal de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les

réussites, ainsi que les difficultés éventuelles des apprenants, considérés individuellement, à un moment précis de leur apprentissage. L'évaluation intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant une partie ou le tout d'une activité scolaire. Elle peut se situer à la fin d'une étape ou à la fin de l'année de formation. Les examens périodiques, les séquences, les examens de fin d'année constituent des évaluations sommatives.

L'évaluation, pour être crédible dans le jugement qu'elle porte, doit avoir des repères précis d'observation et d'analyse des objets qu'elle étudie. Nous avons indiqué, à la suite de plusieurs didacticiens du français et à travers nos propres constats, les difficultés auxquelles font face les enseignants quant à la connaissance de l'organisation des textes et des discours. Il est souvent difficile pour les enseignants d'identifier et de situer clairement les défauts textuels des apprenants.

Dans la section qui suit, nous allons présenter quelques travaux didactiques qui donnent des pistes d'évaluation d'une dimension importante de la textualité : la cohésion et la cohérence.

2.8.2 L'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelle

Dans la section théorique, nous avons vu que la cohérence du texte est effective lorsque celui-ci est interprétable dans une situation d'énonciation donnée. La cohérence exige que le texte soit lisible par le co-énonciateur. Elle s'appuie sur des facteurs intratextuels, mais aussi extratextuels dont la situation de communication et des préconstruits cognitifs.

Nous avons aussi dit que la cohésion, se déduit des éléments grammaticaux directement présents dans le texte. Tel que le stipule Beaudet (2005), la cohésion est une propriété du texte qui permet au destinataire de lire/reconnaître la structure d'ensemble de celui-ci et l'emboîtement de ses parties. Pour faire apparaître cette structure logique, que ce soit au niveau de la phrase ou encore des parties du discours, le rédacteur se sert des marqueurs ou opérateurs de cohésion (la mise en page, l'organisation, la ponctuation, les indicateurs de temps, les connecteurs, les temps verbaux, etc.).

Selon Riegel (1996), la cohérence est une propriété du discours, qui est mis en relation avec les conditions d'énonciation, alors que la cohésion est une propriété du texte, qui est envisagé fermer sur lui-même. Ainsi, les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde et de la situation, qui sont partagées ou non par l'énonciateur et son destinataire, alors que la cohésion du texte s'évalue en fonction de l'organisation sémantique interne.

L'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelles est une dimension importante du travail des enseignants. Elle représente un effort énorme qui sollicite plusieurs heures de lecture et de correction en tenant compte autant de la forme que du fond. Dans le chapitre 1, nous avons indiqué que dans son enseignement des langues, il y avait un vaste mouvement visant à dépasser le cadre de la phrase. Par la suite, nous avons présenté les nouvelles approches préconisées par des spécialistes de la didactique de la langue maternelle et des langues secondes. Ce mouvement vise à étudier principalement les faits textuels qui contribuent à la reconnaissance de l'unité du texte et à son interprétation par le lecteur. De plus en plus, la cohérence textuelle cesse d'être la notion vague qu'elle était et intègre les activités didactiques. Cependant, lorsqu'il s'agit de l'exploiter pour l'évaluation des textes, certaines faiblesses subsistent encore. À la suite d'une recherche sur des textes d'étudiants et d'élèves, Pépin (1998) affirme qu'il ne sert à rien, en effet, de relever les marqueurs de cohérence dans un texte si l'enseignant ne peut déterminer parallèlement s'ils sont en quantité suffisante ou s'ils ont été utilisés à juste titre. Pour lui, il manque à la liste des procédés de cohérence établie par les grammairiens du texte, des critères d'évaluation qui permettent aux correcteurs de repérer les défauts de cohérence d'un texte, d'en trouver la cause, d'explicitier leur jugement et de proposer une correction appropriée. La suite de ce travail insistera sur les différents aspects dont doit tenir compte l'enseignant au cours de l'évaluation de la cohésion et de la cohérence dans un texte. Ils aideront les enseignants à donner aux élèves des moyens concrets pour que leur texte soit cohérent.

Des études en évaluation de la cohérence textuelle ont été effectuées par différents chercheurs. Certains auteurs tels Beguelin (1992); Adam (2005), Omer (2008) se sont appliqués à comptabiliser les différentes marques de cohésion dans un texte. Les études

consistaient à repérer et analyser les défauts de cohésion textuelle et des cas d'incohérence et à proposer des stratégies didactiques qui aideraient à l'amélioration à la didactique de la production textuelle. Charolles (1978) a avancé quatre principes de textualité correspondant à quatre métarègles de cohérence dont il se sert pour expliquer certains défauts dans un texte. Nous nous basons, dans le cadre cette recherche, sur les propositions de ce linguiste.

Le travail de Masseron (1989) a porté sur la correction de la rédaction. Pour montrer l'importance de la réécriture et de la relecture, elle a mentionné cinq exemples d'incohérence qu'elle a constatés dans les écrits des élèves. Il s'agit de la non-reprise d'un élément d'information, de la répétition des informations qui bloquent l'apport d'une information nouvelle, du cas d'incohérence lorsqu'une information n'est pas présente dans le texte et pour finir, de la contradiction, en ce sens qu'il arrive que les élèves fassent allusion à la présence et à l'absence d'un élément dans le texte.

Pépin (1989) a fait une analyse détaillée des 90 textes d'élèves et d'étudiants. Il a ensuite présenté une typologie des défauts de cohérence textuelle. Pour lui, effectuer une bonne évaluation, consiste à tenir compte des défauts de cohérence reliés à la cohésion, à l'étagement (ou hiérarchisation) de l'information et à la résolution des ambiguïtés référentielles.

Comme déjà dit, Gagnon (1998) a analysé les manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois. Il a identifié les difficultés d'ordre textuel auxquelles faisait face les étudiants de niveau faible en français. Sa grille d'analyse comprenait quatre sections : la cohérence argumentative; la cohérence énonciative qui doit être assurée par le système de repérage spatio temporel; la cohérence référentielle afin d'assurer des liens entre les acteurs du texte; la cohérence événementielle qui garantit l'existence d'une relation de pertinence événementielle entre les énoncés.

Amokrane (2007) de l'université d'Alger a mené une étude qui consistait à examiner, d'une part, les appréciations portées sur la copie et, d'autre part, la manière dont les erreurs étaient signalées aux élèves. Sur la base des résultats de l'analyse, il a fait un certain nombre

de propositions visant à améliorer l'évaluation. Pour mener à bien sa recherche, il est parti d'un corpus de 69 copies d'expressions écrites d'élèves du 3^e degré de l'École Fondamentale et du Secondaire évaluées par une quinzaine d'enseignants différents. L'étude a porté sur deux points : l'appréciation générale portée sur la copie et l'identification des erreurs. L'auteur a posé les trois questions suivantes :

- S'il y avait une appréciation dans les copies observées ?
- Si celle-ci, lorsqu'elle existait, ciblait un niveau précis ?
- Et quel était le niveau ciblé en particulier ?

À partir des résultats de son analyse, il a fait le constat suivant :

Dans plus de 50% des cas (36/69) l'élève ne pouvait pas tirer bénéfice de la lecture de sa copie évaluée. Il n'y avait aucune appréciation générale permettant d'orienter son attention vers des problèmes spécifiques. Ce manque d'appréciation ne pouvait ni le guider dans la correction des erreurs qui subsistent dans sa copie, ni l'encourager en lui permettant de prendre conscience des progrès accomplis dans des zones bien précises.

L'auteur a constaté que l'appréciation était principalement sur le niveau local; et qu'elle était rare au niveau global et même imprécise. Elles ne pouvaient par conséquent pas aider les élèves à progresser.

Et pour finir, aucune appréciation ne ciblait de manière claire et précise les «réussites» des élèves. Pour lui, l'élève dont le travail est valorisé ne se sentira plus pris dans une spirale de l'échec et sera motivé à améliorer ses productions.

Pour ce qui est de l'identification des erreurs, le chercheur algérien a relevé que, lorsque les enseignants étaient confrontés aux erreurs des élèves, ils adoptaient différentes attitudes: les erreurs pouvaient être rectifiées par l'enseignant lui-même soit en surchargeant l'unité fautive, ce qui rendait souvent la correction incompréhensible par l'élève, soit en proposant des rectifications dans la marge. Elles pouvaient être soulignées mais aucune

indication n'était donnée quant à leur nature. Les erreurs étaient soulignées et caractérisées mais de manière trop vague pour permettre aux élèves de revenir sur leur production et d'y apporter les rectifications nécessaires.

À partir des constats qu'il a pu faire à l'issue de l'analyse de copies évaluées, il a proposé, dans le but d'accroître l'efficacité de l'évaluation, de pratiquer «une évaluation positive» qui ciblerait autant les réussites que les erreurs. Ensuite, il a suggéré d'élaborer, avec les élèves, un guide d'évaluation d'écriture ciblant tous les niveaux sur la base des caractéristiques textuelles des écrits étudiés en classe (pour les niveaux textuel et pragmatique) et des erreurs les plus fréquemment commises (pour les niveaux phrastique et local).

Pour conclure, il a affirmé que les modes d'évaluation des productions écrites pratiqués en Algérie ne semblaient pas pouvoir permettre aux élèves de progresser car les appréciations étaient absentes ou alors insuffisamment précises pour aider les élèves à détenir une information claire sur les problèmes rencontrés. De plus, elles ne ciblaient jamais les réussites. Par ailleurs, il a conclu que les erreurs qui étaient relevées sans être corrigées par l'enseignant et sans aucune rétroaction pour l'élève pouvaient susciter une frustration et un découragement.

L'objet de l'étude de Roberge (2008) consistait à rendre plus efficace la correction des rédactions. L'auteur affirme que la correction des copies est une tâche incontournable pour les enseignants de français. Pour lui, cette tâche comporte des implications importantes tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Dans le cadre de sa recherche, il a demandé à quatre enseignants de français de corriger les textes de 16 de leurs élèves. Il a par la suite demandé à ces seize élèves d'écrire une deuxième version de leurs textes, à partir des commentaires formulés par leur enseignant, qui ont également corrigé cette deuxième version pour constater les changements entre les deux versions du même texte, à savoir le texte avant et le texte après correction. Le but de la recherche était de dresser une liste des commentaires qui se révélaient aidants pour que les élèves puissent améliorer leurs performances scripturales.

L'objectif général de cette recherche était d'accroître l'efficacité de la correction des textes de français par l'adoption d'une pratique pédagogique qui favoriserait la compréhension et la prise en compte par les élèves des commentaires et des annotations écrites sur leurs travaux. Son objectif principal était d'analyser ce que comprennent les élèves des commentaires écrits sur leur copie et d'enregistrer sur une cassette par leurs enseignants, dans le cadre du cours de français 601-101.

Pour valider l'objectif général, cinq sous objectifs spécifiques ont été poursuivis par Roberge: apprécier les pratiques de correction habituelles des enseignants participants; développer des outils et une approche visant à modifier les pratiques de correction de manière à ce que les commentaires soient compris et pris en compte plus facilement par les élèves; apprécier la nature et les impacts des changements apportés par les enseignants sur l'utilisation et la compréhension des commentaires par les élèves; favoriser l'adoption d'une pratique de correction et enfin apprécier l'impact des commentaires sur le comportement scriptural de l'élève.

Au terme de sa recherche, Roberge a affirmé qu'il serait possible de dresser une «liste» des commentaires qui sont compris par les élèves. Pour elle, la production de cette «liste» servirait sans doute à éclairer la communauté enseignante sur l'acte de corriger, sur la probable nécessité de revoir certaines pratiques de correction et de modifier l'acte pédagogique de la correction.

L'auteur a procédé par observation et par entrevue semi-dirigée pour atteindre ses objectifs. Ensuite, pour l'analyse de ces données, il a opté pour la transcription des protocoles et l'analyse de contenu. Aussi, le déroulement et les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche l'ont mené aux conclusions suivantes : les commentaires les plus significatifs pour les élèves étaient ceux qui proposaient des pistes de réécriture précises. Il a constaté que les corrections transmises oralement avaient plus d'impact que celles effectuées par écrit. Par ailleurs, le fait d'avoir à écrire une deuxième version du texte a mis en lumière non seulement la difficulté qu'avaient les élèves à tenir compte des commentaires de leurs enseignants, mais également leur absence de stratégies de lecture et d'écriture. Les élèves disaient comprendre

les commentaires des enseignants, mais l'auteur s'est rendu compte que lorsqu'on leur demandait la « signification » d'un commentaire, ils arrivaient plus ou moins bien à l'expliquer.

Pour Roberge (2008), même si les élèves arrivaient à expliquer le contenu des commentaires, ils n'arrivaient pas à en tirer des éléments concrets d'apprentissage pour améliorer leurs stratégies de lecture et d'écriture.

L'auteur a pensé qu'il y a un besoin pédagogique de se questionner sur les façons de faire des enseignants afin de permettre aux élèves de niveaux « moyens-faibles » de pouvoir comprendre le travail de correction de l'enseignant, de s'approprier les commentaires et, ultimement, de réinvestir ces commentaires dans les productions écrites ultérieures.

Ainsi, nous constatons que l'évaluation de la cohérence et de la cohésion dans les travaux didactiques mettent l'accent sur plusieurs aspects. De ces travaux, on retient que dans une situation d'évaluation de productions textuelles, les critères d'évaluation se situent à trois niveaux : microstructurel, macrostructurel et superstructurel. Les marqueurs jouant sur la configuration textuelle semblent difficiles à évaluer et nécessitent une analyse plus poussée de la part du correcteur. Tel qu'évoqué dans la section 2.4, la complexité de la cohérence textuelle découle autant de facteurs internes qu'externes. En effet, un texte cohérent ne signifie pas uniquement qu'il a une unité interne. Il doit aussi être approprié au contexte de communication. On retient que les évaluateurs doivent être en mesure de faire une différence entre l'évaluation de la cohésion et celle de la cohérence textuelle. De ces différentes recherches, on conclut qu'il faut insister autant sur le niveau local que sur le niveau global.

Au niveau local, l'évaluation de la cohérence microstructurelle ou cohérence locale se passe au niveau de l'interphrase (Charolles, 1978; Masseron et Riedlin, 1984; Lundquist, 1989; Pépin, 1989; Fayol, 1997; Pépin, 1998). L'évaluation de la microstructure relève de l'organisation des phrases entre elles, dans une perspective interphrastique à savoir des reprises, des connections, du respect des règles de la progression, de la continuité et de la relation. Effectivement, pour qu'un texte soit microstructurellement cohérent, il faut que le

locuteur le fasse progresser en ajoutant continuellement de nouvelles informations. Le scripteur doit être en mesure de développer ses arguments sans s'écarter de l'idée principale. Par ailleurs, l'évaluateur doit vérifier qu'il y a un enchaînement d'idées nouvelles. Ainsi, il faut qu'il s'assure de cette continuité des idées en certifiant que l'élève a eu recours à des procédés de reprise et à des connecteurs.

Au niveau global, l'évaluation de la cohérence macrostructurelle ou cohérence globale se situe selon Charolles (1978) au niveau de la structure d'ensemble du texte. L'appréciation de la cohérence textuelle par l'évaluateur se situe à trois niveaux : la progression de l'information, la non-contradiction et la pertinence des idées. Dans le cas du texte argumentatif, tel que le stipule Golder (1996), l'évaluation vise à vérifier si l'élève a bien présenté son introduction, s'il a pris position et s'il présente les raisons qui la fondent. Au niveau du développement, l'évaluateur vérifie si l'élève a expliqué en paragraphes chacune de ces mêmes raisons en marquant la transition entre elles à l'aide d'organismes textuels et s'il conclut avec une synthèse pertinente. Il est nécessaire de préciser que la seule présence de ces différentes parties n'est pas suffisante pour établir la cohérence macrostructurelle. Il faudra en plus qu'elles soient reliées entre elles d'une manière logique et qu'une certaine unité se présente dans le texte. Enfin, l'évaluation doit tenir compte du sens du texte, s'assurer que le texte donne toutes les indications nécessaires au lecteur. Il s'agit pour l'évaluateur de s'attaquer à tout ce qui a trait à la malformation textuelle. Masseron et Riedlin (1984) affirment également que la gestion de ces trois niveaux est décisive pour assurer la cohérence d'un texte.

Charolles (1978) a fait éclater les limites admises entre microstructure et macrostructure, entre cohérence textuelle globale et cohésion discursive locale. Pour lui, « [...] la cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement [...] » (p.13). Il indique par la suite que pour parler de texte cohérent, il doit y avoir une fusion entre la cohérence locale et de cohérence globale.

La superstructure textuelle est le cadre où le texte est développé. Elle correspond à son organisation interne sous forme de plan, de ces parties plus ou moins hiérarchisées, à partir du titre. On distingue l'introduction, l'exposition et la conclusion. Leur contenu est variable selon la contrainte imposée par le style fonctionnel. D'où la nécessité de connaître les particularités des différents genres de discours et d'en tenir compte lors de la détermination du plan du texte.

En plus de ces niveaux, la cohérence situationnelle constitue un facteur important au niveau de l'évaluation de la bonne textualité car le correcteur, durant son évaluation, doit tenir compte des informations pertinentes en rapport à la situation de communication.

Pour ce qui est de l'évaluation des textes argumentatifs, les règles de cohérence textuelle de Charolles constituent un passage obligé; à cela s'ajoutent quelques repères qui permettent de reconnaître l'organisation d'un texte argumentatif, à savoir localiser et dénommer les marqueurs d'organisation textuelle, attribuer sans erreur les arguments à chacune des thèses et reformuler schématiquement l'organisation d'ensemble.

Ainsi, on comprend donc que l'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelles doit apporter des remarques précises et bien délimitées tant au niveau de la phrase que du texte. Cette évaluation implique que l'enseignant évalue les productions textuelles des élèves avec une grande fiabilité, qu'il arrive à se prononcer sur la qualité du texte dans son ensemble et non pas seulement sur les écarts qui se rapportent à la phrase. Concernant cette dernière dimension, Charolles (1978) parle d'écarts morphosyntaxiques en expliquant qu'ils sont facilement repérables étant donné que les correcteurs maîtrisent mieux la grammaire de la phrase. Pour dépasser la focalisation sur la phrase, Charolles a ainsi proposé quatre règles essentielles de bonne formation textuelle: la répétition (observation et utilisation de procédés de rappel) ; la progression (la thématization avec la progression de l'information); la relation (liens logiques, temporels et argumentatifs); la non-contradiction (aucun élément sémantique ne doit contredire un contenu posé ou présupposé). Ce type de regard sur les principes qui gouvernent la textualité nous semble constituer un cadre propice pour mener

l'évaluation des productions textuelles. Les propositions de Charolles inspirent notre recherche.

2.9 Synthèse

Rappelons que la grammaire textuelle appliquée à la didactique poursuit plusieurs objectifs dont celui de combler les lacunes des élèves en matière de reprise textuelle, de progression, de concordance des temps et de style à travers différents marqueurs de modalisation. Nous avons aussi indiqué que la grammaire textuelle vise à spécifier tous les faits de grammaire qui participent à assurer la continuité textuelle. Ainsi, la valeur des faits grammaticaux se définit à partir de son rôle dans le texte. Quant à la linguistique textuelle, elle tente depuis plusieurs années, comme l'indiquent les travaux de Adam (1999, 2005), de dégager les principes de la structuration textuelle ou l'organisation sémantique de base des textes (Van Dijk, 1997; Rastier, 1989). La linguistique textuelle accorde une grande importance aux structures textuelles et à leurs réalisations sous formes de types particuliers (narratif, argumentatif, descriptif, expositif).

Pour ce qui est de l'analyse du discours, nous avons dit qu'elle a pour ambition d'étudier toute production verbale, d'analyser tous les énoncés en situation, par opposition à l'étude de la langue hors contexte. Ainsi, elle est une technique de recherche en sciences sociales qui permet de questionner ce qu'on fait en parlant. Maingueneau (1976) stipule que l'analyse de discours est l'analyse de l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit. Elle veut montrer et interpréter les régularités linguistiques et les buts de discours. L'analyse de discours est ainsi un domaine plus vaste que la linguistique textuelle. C'est une approche multidisciplinaire qualitative et quantitative qui étudie le contexte et le contenu du discours oral ou écrit. Dans cette optique, le discours est alors conçu comme un ensemble de données textuelles.

Les réflexions théoriques issues de la grammaire textuelle, de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours ont permis d'avoir un regard plus précis sur les contraintes grammaticales, textuelles et discursives de production des textes. Les deux principaux concepts que sont la cohésion et la cohérence sont pris en compte par ces trois approches

d'analyse des textes. Aussi, dans le cadre de notre étude, nous parlons de bonne textualité pour tenter d'intégrer les propositions des trois approches.

Rappelons que l'objectif de notre étude est de comprendre comment les enseignants camerounais évaluent les productions textuelles en classe de 3e. Tel que spécifié au chapitre 1, corriger un texte est une activité difficile car l'enseignant doit déceler aussi bien les fautes dans la phrase que celles qui ont un lien avec le texte. Il devrait par la suite apporter des commentaires pertinents et constructifs qui aideront les élèves à améliorer leurs connaissances en matière de bonne textualité attendue du milieu scolaire.

Les auteurs qui se sont attardés sur le sujet de la réforme en grammaire textuelle et sur son évaluation ont noté une corrélation entre les deux notions que sont la cohésion et la cohérence textuelles. Nous retenons que le fonctionnement de la cohésion au moyen des mécanismes linguistiques contribuerait plus ou moins à une connexion globale et assurerait un certain niveau d'interprétation de la cohérence textuelle. Charolles (1988), l'a d'ailleurs noté en ces termes : « les langues possèdent des marques (ou systèmes de marques) destinées à indiquer les relations qu'entretiennent les unités composant un discours, donc des marques permettant de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propres à favoriser la compréhension » (p.4).

Dans l'ensemble, on peut voir que le modèle de Charolles (1978) a eu une grande influence sur la rencontre de la linguistique textuelle et la didactique des langues. Pour formuler la cohérence d'un texte, les auteurs tels que Lemieux (1987), Beguelin (1992); Lundquist (1994), Vanderdope (1996), Pépin (1998), Shirley (2000) sont directement ou indirectement partis des quatre métarègles proposées par Charolles : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation. Ces métarègles ont eu un impact sur l'orientation de la didactique du texte écrit et sur l'évaluation qui est l'objet de cette thèse. Charolles (1978) a tenté de concilier cohérence et pédagogie en proposant une application de la cohérence textuelle à la correction des textes d'élèves. Il a constaté que les enseignants lors de la correction au niveau de la phrase apportaient des remarques précises et bien délimitées. Par contre, au niveau du texte, ils n'employaient pas de termes techniques et

faisaient des remarques floues. En clair, leurs attitudes manifestaient un manque au niveau des connaissances sur les critères de structuration globale d'un texte. La cohésion et la cohérence textuelles sont ainsi deux notions importantes à considérer lors de l'évaluation du texte. Alors que la cohésion traite de l'organisation des unités linguistiques en une suite assurant simultanément la continuité et la progression des unités textuelles, la cohérence garantit la qualité globale du texte autant dans ses dimensions formelles que pragmatique. Ces deux concepts constituent ainsi deux propriétés complémentaires du discours : la cohérence renvoyant à l'interprétabilité du discours et la cohésion à son organisation. La cohérence est ce qui rend interprétable le discours en tant que représentation d'un monde et en tant qu'intention visée par le locuteur. La cohérence suppose que le monde représenté doit être intelligible et que le texte vise une finalité communicative. La cohésion, quant à elle, pose que le texte doit apparaître comme un produit langagier construit. Il porte une organisation textuelle interne grâce à des éléments qui s'intègrent et qui permettent également une segmentation et une juxtaposition des composantes du texte.

Le modèle de Charolles (1978) a été retenu avec ses quatre règles de base de cohérence textuelle pour l'observation à la fois des productions des élèves et pour l'analyse des remarques des enseignants. Le modèle de Charolles nous intéresse car il a inspiré plusieurs chercheurs qui ont voulu concilier les données des recherches sur la cohérence et la didactique et qui ont développé des grilles d'évaluation pour les textes. S'inspirant des travaux de grammairiens du texte, Charolles a proposé quelques règles de « bonne formation textuelle » : la répétition (observation et utilisation de procédés de rappel) ; la progression (thématisation et progression de l'information); la relation (utilisation des connecteurs, des organisateurs textuels); la non-contradiction (aucun élément sémantique ne doit contredire un contenu posé ou présupposé).

Nous avons plusieurs fois souligné qu'un texte cohérent ne s'épuise pas dans son organisation interne. Il doit en plus être adapté au contexte de communication. Aussi, l'évaluateur doit être au courant des deux facettes qui déterminent la bonne textualité. Nous tiendrons compte de ces deux dimensions pour le texte argumentatif que les enseignants ont évalué.

Dans ce chapitre, la recension des écrits a permis d'établir un état de connaissances théoriques qui servent de base à cette étude. Elle nous a permis aussi de saisir la complexité du problème de l'évaluation de la production textuelle.

CHAPITRE 3

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les chapitres précédents ont présenté la problématique et le cadre théorique de la recherche. Rappelons que plusieurs questions orientent notre étude: Que font les enseignants camerounais lorsqu'ils évaluent les productions textuelles? À quels niveaux linguistiques se situent les remarques qu'ils font? Quelles dimensions sont laissées de côté par les enseignants? Lorsqu'interrogés sur leurs pratiques ce qu'ils disent faire correspond-il à ce qu'ils font réellement? Que font-ils et ne disent pas faire? Quels savoirs guident les enseignants dans leur évaluation? Les actes posés sur les productions textuelles permettent-ils d'identifier les critères qui définissent la bonne textualité ou la cohérence textuelle chez les enseignants?

Cette recherche vise donc à comprendre comment les enseignants évaluent les textes et à situer cette pratique par rapport aux attentes didactiques actuelles d'une évaluation de la bonne textualité. Tel que formulé dans la problématique, il s'agit d'analyser les productions textuelles corrigées par les enseignants afin d'identifier ce que les enseignants font et comment ils s'y prennent et disent s'y prendre pour évaluer les productions textuelles. Notons que toute évaluation se fait nécessairement selon des critères établis. Ce souci de connaître davantage les critères d'évaluation des productions textuelles fait l'objet du début de ce chapitre.

Par la suite, il sera question de spécifier et de décrire la méthodologie retenue. Nous présenterons brièvement, les postulats et les orientations générales de la recherche et nous ferons état des étapes précises de notre démarche méthodologique. Ce chapitre aborde aussi les différentes techniques qui ont été utilisées pour la collecte et le traitement des données. L'entretien d'explicitation et l'entrevue semi-dirigée sont décrits et justifiés comme instruments de collecte des données. Le choix de l'échantillon de l'étude sera aussi détaillé. Nous présenterons la stratégie utilisée pour le traitement et l'analyse qualitative des données, tout en précisant les différentes étapes inhérentes au processus. Enfin, les critères assurant la

crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et le respect des règles déontologiques de cette recherche seront spécifiés.

3.1 Critères d'évaluation des productions textuelles

L'écriture est par essence multidimensionnelle et particulièrement complexe. Dans le cadre de son apprentissage, il est très difficile de considérer toutes ses dimensions en même temps. Il s'avère donc nécessaire de faire un choix en pointant les aspects qui seront principalement travaillés à un moment donné, tout en restant cohérent par rapport à l'ensemble du processus. Dans ce contexte, l'évaluation des productions textuelles ne peut s'improviser. Des points de repères sont indispensables pour guider l'analyse des écrits. Généralement, on parle de critères d'évaluation : l'évaluateur définit ce qu'il attend de la production textuelle et donne une importance particulière aux différentes dimensions qu'il a ciblé. Aussi, pour l'enseignant, définir ces critères le renvoie directement aux objectifs d'apprentissage qu'il poursuit. Il cadre ainsi ses actions pédagogiques en fonction de ce qu'il attend des élèves compte tenu des compétences développées ou particulièrement prises en considération.

La didactique de l'écrit fondée sur l'évaluation des productions textuelles des élèves impose une mise au point de dispositifs d'appropriation de critères d'évaluation. Aussi, le temps de l'écriture, celui de l'analyse d'écrits, de la réécriture, le temps de la construction et de l'utilisation d'outils d'évaluation deviennent-ils des phases importantes de l'apprentissage. La majorité des outils se font sous forme de listes : règles d'écriture pour un type d'écrit, questions pour une tâche, constats relatifs aux compétences acquises ou à acquérir. Certains prennent la forme de schéma de référence, c'est-à-dire de schématisation de la structure d'un récit, des règles d'usage des temps selon le type d'écrit concerné, des différentes modalités de reprises anaphoriques, etc. Certains choisissent d'organiser leurs données en tableaux en adoptant une présentation comparative des critères se rapportant à différents types d'écrits. Il y en a qui sont des documents à consulter et qui invitent à des interventions sur les textes produits, d'autres des fiches de travail sur lesquelles l'utilisateur doit intervenir. Certains encore visent à faire émerger des problèmes, d'autres donnent des

éléments pour les résoudre, et la plupart combinent plusieurs de ces options. Les outils d'évaluation sont un moyen de rendre mobilisables par les enseignants et les élèves les critères d'évaluation de l'écrit. Ils ont pour but d'objectiver les critères d'évaluation, d'associer l'évaluateur et l'évalué à ce travail d'objectivation, de tendre vers une auto-évaluation pour l'élève. Pour Gadeau (1989), « Évaluer sans outil, sans ces références explicites communes que sont des critères énoncés par écrit, c'est courir le risque de soumettre l'évalué à la subjectivité de l'évaluateur et à ses représentations de la norme » (p.49).

Cette citation souligne l'importance des critères d'évaluation. Tel que souligné dans le chapitre antérieur, l'utilisation de critères pertinents et déterminés au préalable contribue aux qualités d'une évaluation. Ainsi, un critère d'évaluation sert à évaluer et consiste en une dimension qualitative qu'on utilise pour porter un jugement sur un objet. Lorsqu'il est question de production des élèves en apprentissage, ces critères qui servent à évaluer peuvent devenir, si les conditions favorables sont installées, des critères de réalisation. On entend par critères de réalisation, ce que l'élève doit respecter pour atteindre un but. C'est ce qui permet de dire pourquoi l'élève a réussi ou non.

Pour l'enseignant, ces critères d'évaluation constituent un guide, par contre, pour le construire, ils doivent respecter certains repères.

3.1.1 La détermination des critères d'évaluation

Par « détermination des critères », Garcia-Debanc (1988) entend l'ensemble des opérations utilisées en classe pour expliciter, inventorier, définir et classer les critères. En effet, les critères se réalisent sous la forme d'indicateurs de réussite différents selon les types de textes et les types d'écrits. Les types de textes sont caractérisés par des traits de fonctionnement qui ne sont pas tous totalement semblables. Les critères apparaissent ainsi comme les dimensions pertinentes du fonctionnement textuel sélectionnées pour contrôler la production d'un texte. Lors de l'exploitation de ces critères, l'enseignant doit être clair dans ses jugements et toujours se demander si son commentaire sera ou non constructif et surtout s'il est en lien avec les règles de cohérence du texte. Il nous semble que la première

caractéristique d'une correction efficace est la présence de commentaires sur la copie de l'élève, lesquels devraient servir de base à un échange entre le maître et l'élève.

Un critère ou un repère, selon Odile et Veslin (1992), peut être défini comme étant le caractère ou la propriété d'un objet à partir duquel on porte un jugement d'appréciation sur lui. C'est un élément d'information défini dans un système d'évaluation qui permet de décider si une qualité quelconque est présente ou non dans l'objet à évaluer. Les critères sont ainsi des dimensions que choisit de privilégier l'évaluateur en fonction des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit principalement. Ainsi, la détermination des critères occupe une place importante dans un dispositif d'évaluation.

La référence à des critères d'évaluation explicites permet de sérier les observations. Aussi, pour Garcia-Debanc (1988), il est important de lire plusieurs fois le texte dans le but de s'orienter vers la recherche d'une classe d'indices, de sorte que la multiplicité des erreurs d'orthographe, par exemple, n'empêche pas de considérer, à un autre moment, la cohérence de l'ensemble du texte.

Pour définir ces critères, l'enseignant a besoin d'un schéma du processus d'écriture qui offre un certain nombre de points de repères. Les compétences d'écriture à développer y sont distinguées et placées les unes par rapport aux autres au sein d'un processus plus large. L'enseignant dispose ainsi d'une vision d'ensemble des éléments auxquels il peut être attentif. Son choix se portera sur l'un ou l'autre aspect en fonction des objectifs qu'il décide de poursuivre avec ses élèves.

L'enseignant devra néanmoins définir des critères, des points de repères observables, à partir desquels il pourra dire si une tâche est réussie ou non. Concernant le texte argumentatif, on assure son organisation et sa cohérence si le texte est divisé en paragraphes structurés, si une cohérence existe en termes de contenu entre les différentes parties, si des mots liens adéquats ont été utilisés pour passer d'une idée à l'autre. Dans le but d'avoir une représentation globale de critères d'évaluation applicables à une production textuelle, nous présenterons ceux qui ont été identifiés par quelques auteurs.

3.1.2 Grilles d'évaluation des productions textuelles

Roegiers (2004) définit une grille de correction comme un outil d'appréciation à travers des critères précis. En termes stratégiques, la grille répond à un souci de standardisation de la correction. Et, en termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves.

Nous avons déjà dit que corriger un texte d'élève implique deux activités réalisées chronologiquement par l'enseignant : lire le texte et rédiger des commentaires. Cette activité aiderait les élèves à améliorer leurs productions écrites.

Pour l'enseignant de français, l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, passe obligatoirement par la correction des copies des élèves. Nous avons examiné plusieurs grilles d'analyse des discours de type argumentatif : Gadeau et Finet (1991) ; Bourdet (1995) ; ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun (1995) ; Albert (1998) et ministère de l'Éducation du Québec (2005) dans le but d'avoir une perspective globale des critères possibles pour l'évaluation des productions textuelles.

Bourdet (1995) propose un ensemble de critères permettant une évaluation analytique et synthétique des compétences orale et écrite. Ces critères se présentent comme suit : valeur pragmatique du texte et interprétabilité ; adéquation à la situation énonciative; type textuel; qualité rhétorique; cohérence du texte en production ou compréhension; progression thématique, anaphores conceptuelles, jeu thème/rhème, paragraphes, outils grammaticaux; gestion de l'implicite (richesse des inférences, validation efficace des hypothèses); capacité de reformulation et de reprise; syntaxe et morphosyntaxe; richesse et pertinence lexicale; maîtrise des registres de langue; orthographe; ponctuation et mise en page.

On voit bien que ces différents repères renvoient autant à des facteurs reliés à la cohésion qu'à la cohérence. Ils touchent aussi les niveaux phrastiques et textuels.

Albert (1998) propose un ensemble de critères d'évaluation plus détaillés, applicables à une production textuelle (voir annexe 5). On y retrouve des repères renvoyant à la typologie des textes, au niveau pragmatique et sémantique ainsi qu'à la dimension morphosyntaxique.

La grille d'Albert quoi qu'intéressante nous paraît plus complexe et demande une formation assez avancée en pragmatique des connecteurs et des temps verbaux de la part des enseignants. De plus, la division entre les niveaux sémantique et pragmatique n'est pas très claire.

Tout comme dans la première grille, l'adaptation et l'utilisation de ces critères dépendent de plusieurs facteurs : le niveau de scolarisation de l'apprenant, le type de production textuelle à évaluer, l'intention de l'évaluation, les objectifs de l'apprentissage, etc.

La grille d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec (2005) est l'outil utilisé pour corriger les textes argumentatifs produits par les élèves lors des examens nationaux. Cette grille contient des éléments que l'on retrouve dans celle recommandée au Cameroun même si elle est plus détaillée. Elle comporte trois grands critères : la compréhension et la qualité de l'argumentation, la structure du texte de l'élève et la maîtrise de la langue. Chacun de ces critères contient des sous-critères particuliers (voir annexe 3). Dans la grille, l'enseignant vérifie si le texte est compréhensible dans son ensemble et s'il satisfait aux exigences de la consigne. Par la suite, il s'assure que toutes les phrases soient généralement bien construites. Pour cela, il s'attarde sur la structure grammaticale des phrases, le vocabulaire et l'orthographe. Dans son ensemble, la grille présente des éléments qui renvoient à la cohésion et à la cohérence textuelle.

La grille d'évaluation du ministère de l'éducation du Cameroun, quant à elle, prévoit une évaluation qui se divise en quatre parties: la compréhension du sujet, l'organisation des idées, la correction de l'expression et la présentation globale du travail (voir annexe 4).

Les différentes grilles recoupent les propositions de Charolles (1978) car elles font écho explicitement ou implicitement aux métarègles de cohérence textuelles en plus de tenir de composantes morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. Il faut aussi savoir que ces grilles sont des références générales et que s'agissant des types de textes sollicités, elles

doivent subir des accommodements. Lorsqu'il s'agit par exemple du type argumentatif, les critères d'évaluation doivent être différents du type descriptif.

Par ailleurs, le groupe de recherche Évaluation (EVA) dirigé par Gadeau et Finet (1991) décline l'évaluation des écrits selon quatre aspects : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel. Ces quatre aspects sont délimités par trois unités : 1) le texte dans son ensemble, 2) les relations entre les phrases et 3) les phrases.

Le tableau d'évaluation des productions écrites d'EVA (voir annexe 6) aborde les différents aspects attendus par l'enseignant lorsqu'il demande à ses élèves d'écrire un texte. Il tient compte des notions issues de la linguistique textuelle, de la sociolinguistique, de la pragmatique et des critères didactiques d'évaluations des écrits. De plus, il aborde les différents aspects attendus d'un enseignant lorsqu'il demande à ses élèves de rédiger un texte.

De tout ce qui précède, on constate que l'évaluation d'un texte exige un regard complexe sur différents faits linguistiques, textuels et pragmatiques. Elle exige des connaissances en grammaire de phrase, en sémiotique et linguistique textuelle, en analyse du discours et en pragmatique.

La cohérence d'un texte joue ainsi sur plusieurs niveaux : un niveau référentiel qui s'appuie sur des éléments intratextuels et qui ont une fonction d'identification dans un texte. Ici, les acteurs du texte doivent être introduits efficacement et doivent entretenir les uns envers les autres des relations basées sur la contiguïté sémantique.

Le cadre énonciatif instauré par un système du temps, de la personne et de l'espace cohérent dans le texte. Ce cadre énonciatif régit les relations de l'énonciateur et du co-énonciateur (modes de narration).

Un texte est cohérent quand on perçoit des relations de cohérence entre les phrases ou les différents niveaux. Ces éléments de relation peuvent exister entre les phrases, les segments de texte et contiennent des informations sur la manière dont le texte est structuré.

Une argumentation cohérente et bien structurée permet au destinataire du texte de bien saisir le point de vue de l'auteur ou de l'auteure

Quelle que soit la façon d'utiliser les critères d'évaluation, il convient d'admettre que leur mise en œuvre doit tenir compte des objectifs d'apprentissage visés.

Compte tenu de la diversité des parties en matière textuelle, il paraît difficile de tout évaluer en une seule évaluation. Ainsi, il semble nécessaire de donner la priorité à certains critères importants, inspirés des typologies textuelles et des types d'écrit, tout en tenant compte de l'aspect communicatif textuel.

Dans le cadre de cette étude, les différentes grilles nous ont aidées pour bien saisir les stratégies d'évaluation à l'intention des enseignants. Cependant, les entretiens avec les enseignants n'ont pas été strictement conçus à partir de ces grilles. Nous avons plutôt laissé les enseignants s'exprimer et développer ce que nous pourrions appeler leur grille subjective d'évaluation.

Dans les lignes suivantes, nous présenterons la démarche méthodologique adoptée dans ce travail de recherche. Elle visera à développer les enjeux, les fondements et les techniques de notre étude.

3.2 Une posture épistémologique à privilégier

La compréhension des faits décrits dans la problématique et la production de connaissances théoriques à la base de notre recherche nous ont orientées vers une recherche interprétative/compréhensive (qualitative). Notre étude vise à apporter des éléments de compréhension à la problématique de l'évaluation de la cohérence des productions textuelles par les enseignants. Nous avons opté pour cette démarche de recherche parce qu'elle nous aidera à comprendre le sens que donnent les enseignants aux évaluations faites. Tel que le stipule Mucchielli (1996), la recherche qualitative privilégie la description des processus et vise la profondeur des analyses et la richesse des données.

Aussi, par la nature des objectifs poursuivis, c'est-à-dire comprendre comment les enseignants évaluent les textes et comment ils identifient leurs connaissances et leurs savoirs par rapport aux critères d'évaluation, l'étude est de nature exploratoire. Nous voulons explorer une réalité dans le monde de l'éducation, plus précisément dans le domaine de l'évaluation des productions textuelles, que nous estimons mal connu. La présente étude vise à identifier et à comprendre comment l'évaluation des textes se fait au Cameroun, et à examiner si les enseignants lors des évaluations tiennent compte des règles de la réforme actuelle au niveau des productions textuelles.

Ainsi, la recherche que nous proposons est une recherche qualitative exploratoire car l'exploration permet d'obtenir des données afin d'aborder un thème peu connu. Ce type de recherche exige d'entrer en contact avec le terrain dès le début du travail et cela signifie que l'observation se fait en même temps que la construction de l'objet à étudier. Les études exploratoires se réalisent quand un thème ou un problème nécessite d'être actualisé ou quand il est nécessaire de l'aborder à partir d'une nouvelle perspective.

En somme, les études exploratoires se réalisent afin d'aborder des phénomènes relativement méconnus en recueillant des informations sur un contexte particulier comme le cas qui nous préoccupe.

La perspective choisie est celle appelée recherche qualitative. Selon Denzin et Lincoln (1994) ces recherches sont multiméthodique et interprétative, c'est-à-dire qu'elles étudient des situations, faits ou personnes en prenant en compte les sens et significations qu'ils construisent.

La recherche qualitative permet au chercheur de s'investir dans l'étude d'un phénomène social, dans un contexte naturel, tout au long de la collecte des données, ainsi que pendant la période d'analyse (Merriam, 1998). Elle tend à valoriser la créativité et la solution de problèmes théoriques, et exprime des positions ontologiques (vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la

mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche.

Selon Denzin et Lincoln (1994) ce type de recherche se caractérise parce que: 1) la recherche est conçue dans une optique compréhensive; 2) elle aborde l'objet d'étude de façon ouverte; 3) elle utilise la cueillette des données de méthodologies qualitatives (entrevues, observation directe, analyse documentaire), c'est-à-dire des méthodologies qui n'impliquent pas la quantification; 4) elle utilise une analyse qualitative des données, c'est-à-dire par l'élaboration de lectures interprétatives et finalement, 5) elle permet une interprétation de la réalité et non une démonstration.

Selon Anadón (2008), la recherche qualitative est plus qu'une simple technique. Elle fait référence à des positions épistémologiques et théoriques qui mettent en valeur l'expérience des acteurs sociaux dans l'élaboration des interprétations. À partir de cette perspective, les fondements de la recherche qualitative se trouvent dans le courant de la pensée compréhensive, interprétative et subjective.

3.3 La démarche méthodologique

3.3.1 Contexte

Nous avons avancé, dans le premier chapitre, que le secondaire au Cameroun se divise en un premier cycle de quatre ans et un second cycle de trois ans, que ce soit au niveau de l'enseignement général ou celui de l'enseignement technique.

Comme nous l'avons déjà dit, nous avons retenu le 1er cycle en enseignement général pour la recherche, spécialement la classe de 3^e. À ce niveau d'étude, les élèves effectuent un examen en fin d'année scolaire qui leur permet d'avoir un diplôme, le BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle). En effet, selon les règles du ministère de l'Enseignement Secondaire, ne peuvent participer à cet examen que les élèves qui ont terminé le programme d'études secondaires du 1^{er} cycle. Dans le cadre de cet examen (BEPC), le Ministère demande aux enseignants de faire la correction des copies tout en tenant compte des erreurs liées à la cohérence du texte. Ils doivent évaluer aussi bien de l'aspect phrastique que de l'aspect

textuel. C'est à l'issue de cette classe de 3^e que les élèves vont en classe de détermination qu'est la seconde.

Pour ce qui est du corpus retenu pour être évalué par les enseignants participants, tel qu'annoncé plus haut, il s'agit des copies de productions argumentatives des élèves de la classe de troisième. Dans les lignes précédentes, nous avons dit que la 3^e constituait dans les collèges le 1^{er} palier important d'orientation, qu'elle consolidait les acquis et se concluait par un choix d'orientation. Cette classe d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège.

Nous avons choisi de travailler avec des productions d'élèves qui sont en classe de 3^e parce que cette classe complète, consolide les acquisitions des élèves et se conclut par un choix d'orientation : elle accueille les élèves qui sont au niveau de la dernière classe du 1^{er} cycle. À ce niveau d'étude, ils ont déjà parcouru avec leur enseignant une bonne partie de la grammaire et on les initie maintenant à l'argumentation.

3.3.2 Constitution de l'échantillon

La population que nous voulons étudier se compose des enseignants et des élèves de 3^e dans des lycées et collèges au Cameroun.

Notre étude impliquera des enseignants et des élèves car ils sont nos deux principales cibles. Comme nous l'avons déjà indiqué, il s'agit de l'évaluation par les enseignants camerounais des productions textuelles des élèves du secondaire. Ces enseignants évalueront les productions textuelles que nous utiliserons ensuite pour comprendre leurs évaluations.

Nous avons donc constitué un échantillon non-probabiliste, c'est-à-dire que la méthode d'échantillonnage est empirique pour laquelle le choix des individus n'est pas aléatoire mais raisonné. Dans ce cas, nous avons utilisé la technique des quotas (quota sampling) pour définir les caractéristiques de l'échantillon au regard de celles de la population de base. Le seul critère de choix retenu est que les participants devraient être des enseignants de 3^{ème} autant dans les écoles publiques ou privées de la ville de Ngaoundéré.

a) Particularité des enseignants enquêtés

a-1) Informations personnelles

Quatorze enseignants ont été retenus pour cette étude. Ce sont ceux qui se sont montrés intéressés et ont accepté de participer à la recherche. Nous en avons sept qui ont suivi des formations à l'École Normale Supérieure de Yaoundé et sept autres qui ont une formation dans les universités et qui détiennent des diplômes de Licence, de Maîtrise ou même de Diplôme d'Études Approfondies en Lettres d'Expression Française. Ces enseignants professent dans des lycées et collèges de la ville.

Ils n'ont malheureusement reçu aucune formation professionnelle en didactique du français. Malgré ce fait, ils occupent des fonctions d'enseignants de français dans différents établissements reconnus par l'administration camerounaise. À l'École Normale Supérieure par contre, les enseignants sont exposés aux connaissances pédagogiques et à la gestion de classe.

La collecte des données s'est faite autant dans des écoles publiques que dans des écoles privées. Ce sont les mêmes objectifs qui guident ces deux types d'établissement et les diplômes au privé sont reconnus également par le gouvernement camerounais. En fait, notre choix s'est porté sur des établissements qui ont été les premiers à manifester de l'intérêt à notre recherche. Nous avons travaillé avec le Lycée Classique et Moderne, le Lycée de Mardock, le Collège Protestant et enfin le Collège de Mazenod. Ce sont quatre établissements secondaires ayant un cycle complet (lorsque nous parlons de cycle complet, nous référons au 1^{er} cycle et au 2^e cycle).

Avant d'aller sur le terrain, nous avons obtenu l'autorisation des responsables autant du ministère de l'Éducation du Cameroun que celle des dirigeants d'établissements impliqués. Les lycées, collèges et enseignants retenus sont ceux qui ont répondu favorablement à notre demande de collaboration.

Nous avons protégé les noms des enseignants dans le traitement de nos données. Ainsi, ces enseignants ont été identifiés sous le nom de (Liby=Lycée bilingue, le Lycia= Lycée

classique, le Colmaz= collège de Mazenod et le Colpro= Collège protestant). Ils nous ont donné leur consentement à participer à notre étude autant en nous fournissant les évaluations effectuées sur les copies des élèves qu'en acceptant volontiers de nous rencontrer lors de deux entrevues.

Les considérations d'ordre éthique sont particulièrement importantes pour le bon déroulement de la recherche. Les démarches auprès des responsables ministériels et des établissements nous ont donné le consentement conforme aux normes de déontologie. D'ailleurs, un certificat d'éthique est exigé par le programme de doctorat.

Dans chacun des établissements, nous avons retenu une classe de 3^e avec laquelle nous avons mené la recherche. Nous avons par contre fait face à un inconvénient: « Les salles de classe prévues pour 45 ou 50 élèves chacune en contiennent 120 ou 150 » (Bemmo, 2007). Étant donné que le corpus recueilli était très vaste, nous avons choisi 3 copies par enseignant pour cette étude. Nous avons choisi la copie qui a eu la plus haute note, la note moyenne et ensuite la plus faible pour voir si le mode d'évaluation est pareil quel que soit le travail effectué par l'élève et pour observer aussi la façon dont les remarques sont faites. Nous avons eu un total de 14 enseignants, ce nombre multiplié par 3 copies, ce qui donne un total de 42 copies.

Le texte argumentatif en classe de 3^e prend en compte le fait que l'élève rédacteur est par ailleurs lecteur d'autres textes semblables. Son rôle est de puiser les contenus d'autres textes, des formes et des stratégies d'écriture, et enfin d'imiter et de transformer ce qui a été lu. Les pratiques d'écriture au niveau de cette classe s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et, peu à peu, à maîtriser.

L'écriture du texte argumentatif constitue l'une des activités privilégiées au niveau de la classe de 3^e. L'élève devrait être capable d'organiser ses idées, de structurer le texte tout en tenant compte des principes de répétition et de progression. De ce fait, il doit connaître les conditions de la bonne textualité qui, elle, s'attache essentiellement à étudier

l'organisation et la cohérence du texte. L'élève doit maîtriser l'enchaînement des phrases qui constituent un texte et qui est parfois souligné par des mots de relation.

3.3.3 Présentation spécifique de la démarche de cueillette des données choisies

Les outils suivants ont été utilisés lors de la collecte des données:

- des textes produits par des élèves qui répondent au type de texte sollicité dans le programme camerounais.
- la correction des textes faite par les enseignants
- l'entretien d'explicitation auprès des enseignants suite à leurs corrections des textes nous a permis de reconstituer, à travers leurs paroles, la nature de ce qu'ils ont fait. Il nous a permis de mettre à jour des informations qui nous étaient inaccessibles. Le but était de nous informer de ce qui s'est réellement passé ainsi que des connaissances implicites inscrites dans l'action de corriger.
- L'entrevue semi-dirigée a permis de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement. L'entrevue était divisée en deux parties : l'objectif de l'évaluation d'une part, et l'évaluation des productions textuelles par les enseignants, d'autre part.

Dans le premier cas, nous avons voulu savoir les différents objectifs des de l'évaluation de la production textuelle, comment se sentent-ils lors de son évaluation? Comment justifie-t-il les différents commentaires émis? Dans le deuxième cas, nous nous sommes attardés sur l'évaluation de la production textuelle. Cela nous a permis de nous faire une idée sur les connaissances des enseignants en matière de bonne textualité.

Les élèves ont été sollicités une fois pour la production textuelle et les enseignants trois fois soit pour l'évaluation des productions textuelles et pour les deux entretiens (explicitation et semi-dirigé). En effet, pour comprendre l'évaluation des productions

textuelles faite par les enseignants au Cameroun, nous leur avons demandé d'amener les élèves à produire un texte argumentatif afin de l'évaluer.

Ainsi, les données recueillies nous ont permis de comprendre l'évaluation des productions textuelles faites par les enseignants du secondaire au Cameroun : le système de correction, les annotations, leurs idées du savoir-écrire et enfin les critères mis en œuvre pour l'évaluation d'un texte argumentatif.

Premier instrument de recueil des données : le texte argumentatif produit par les élèves.

Tel que spécifié au chapitre 2, un texte argumentatif est un texte dont la finalité n'est pas de décrire, d'énoncer et encore moins de raconter, mais de convaincre d'un point de vue. L'argumentation est ici considérée comme un acte de communication mettant en jeu un sujet argumentateur et un destinataire. Le sujet argumentateur doit guider le destinataire vers une meilleure interprétation du texte.

Selon Gadeau (1989), dans un processus d'écriture, il est nécessaire d'avoir une aide à l'écriture qui se manifeste par des consignes émises avant la production textuelle. Il présente des critères de réussite qui décrivent les caractéristiques du texte à produire ou des critères de réalisation qui décrivent les opérations à effectuer pour produire un texte

Charolles (1986) évoque des difficultés en matière de rédaction de textes dues aux problèmes suivants : l'artificialité des situations scolaires de production de texte, l'absence de destinataire(s) précis ; le manque de clarté du type de texte généralement demandé et l'ambiguïté de certains sujets à argumenter.

Ces problèmes nous ont amenée à réfléchir sur une consigne bien élaborée et précise et une situation d'écriture habituelle. Allant dans le même sens, Lussier (1995) affirme que deux aspects doivent être pris en considération au niveau de l'évaluation : l'utilisation des documents authentiques et la proposition d'une situation d'écriture la plus proche possible de la vie réelle.

Dans le but de pouvoir analyser les critères qu'utilisent les enseignants pour évaluer les mêmes productions textuelles, nous avons choisi l'un des sujets soumis par les enseignants pour préparer les élèves à la production textuelle. Concernant les caractéristiques du texte à produire, nous avons considérées celles utilisées par les enseignants camerounais pour la production des textes argumentatifs et qui sont aussi proposées par le ministère de l'Éducation Nationale. Ce dernier stipule que pour mieux présenter un devoir de rédaction, un certain nombre de détails doivent être observés. Il cite le respect de la structure à savoir l'introduction, le développement et la conclusion et le respect de la technique du texte argumentatif.

Pour notre étude, nous avons demandé aux enseignants de français des lycées et collèges choisis de faire produire un texte à leurs élèves de 3^e. Pour que le travail puisse bien se faire et être bien compris par nous, et afin de mieux comprendre les différentes évaluations et critères utilisés par ces enseignants pour l'évaluation des mêmes productions textuelles, nous avons choisi un sujet commun pour toutes les classes de 3^e. Les élèves ont traité le sujet de rédaction suivant :

Sujet : En vous inspirant de ce qui se passe dans votre pays, vous montrerez l'influence positive et l'influence négative du cinéma, de la radio et de la télévision sur un jeune de votre âge.

Le sujet que nous avons soumis aux élèves est prévu dans le programme et peut faire partie des sujets des examens dans la mesure où ce sont les enseignants qui les choisissent. Dans ce cas précis, le sujet a été proposé par l'un des inspecteurs pédagogiques de français de la ville où s'est déroulée la collecte de données. Par ailleurs, c'est un sujet qui a déjà été proposé à un examen officiel de BEPC.

Deuxième instrument : les textes argumentatifs évalués

Les textes argumentatifs produits par les élèves ont été ensuite évalués par les enseignants suivant leurs critères habituels d'évaluation des productions textuelles. À ce niveau, aucune consigne de notre part ne leur a été fournie.

Troisième instrument : l'entretien

L'entretien est une interview au cours de laquelle un enquêteur interroge une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. Il est question d'un tête-à-tête oral entre deux personnes ou une personne et un groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre les informations recherchées. Ici, l'interviewé s'exprime librement, tandis que le chercheur facilite le dialogue par ses questions ouvertes et ses réactions. Le chercheur oriente l'entretien pour éviter que l'interlocuteur s'éloigne des objectifs de l'étude. Il existe plusieurs types d'entretien ; nous utiliserons l'entretien d'explicitation suivi de l'entretien semi-dirigé. Dans le cadre de notre recherche, les deux entretiens se sont faits l'un à la suite de l'autre pour qu'il y ait une continuité au niveau des idées.

c-1) L'entretien d'explicitation

L'entretien est une technique d'aide à la verbalisation mise au point par Vermersch, (1996). C'est une démarche qui consiste à accompagner une personne dans l'exploration pas à pas d'un moment singulier de son vécu. C'est une technique d'accompagnement qui aura pour but d'aider l'enseignant à se remettre dans sa situation d'évaluateur, de se replacer au moment de la correction afin de bien expliciter ses choix de corrections.

Cet entretien a aidé l'enseignant à systématiser et verbaliser ce qu'il a fait dans la mesure où les questions posées lui ont permis d'acquérir la conscience réfléchie de ce qu'il a fait ; ces renseignements nous ont aidé à connaître ce que les enseignants disent avoir fait au niveau de l'évaluation et à savoir comment ils justifient les gestes posés.

Il a aussi permis la mise en mots de leur vécu durant l'évaluation des productions et la prise de conscience de certains éléments implicites pour accéder ensuite au sens et aux enjeux du moment évoqué.

Pour Vermersch (1996), une technique d'entretien explicite est un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à

accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers.

La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. D'une part, parce que connaître en détail le déroulement d'une action apporte une information précieuse et, d'autre part, parce que la verbalisation de l'action pose des problèmes qui ont été sous-estimés et qui nécessitent, pour être surmontés, l'utilisation d'une technique de questionnement très précise qui doit être apprise. Ainsi, cet entretien nous a permis de mieux comprendre l'évaluation faite sur les copies des étudiants.

Le choix de privilégier l'entretien d'explicitation comme l'un des outils de recueils d'information sur les pratiques évaluatives correspond à une hypothèse selon laquelle les discours habituels des enseignants sur leurs pratiques sont des rationalisations *a posteriori* qui rendent très mal ce qu'ils font réellement. Il s'agit d'obtenir une description minutieuse du « comment », et du « pourquoi » de leur façon d'intervenir sur les productions textuelles. Cela a permis de revoir les opérations mentales qui ont eu lieu pendant qu'ils étaient dans le plein de l'action, mais qui n'avaient pas, jusqu'au moment de l'entretien, fait l'objet d'une prise de conscience de leur part. Aussi, pour accéder à l'élucidation des opérations d'identification et de prises de décision qui s'enchaînent à toute allure, à l'insu même du sujet, dans sa pratique effective, il convient de mettre en place un guidage spécifique des verbalisations vers une position de parole particulière, la position d'évocation, qui rendra possible l'accès en mémoire et la mise à jour du déroulement des évaluations préalablement effectuées.

Le but de cet entretien étant de savoir ce qu'ils font, comment et pourquoi ils le font, les enseignants ont été menés à la prise de conscience de leur vécu de l'action, informant parallèlement le chercheur sur la manière dont ils évaluaient les textes argumentatifs, sur quels points ils s'attardaient le plus à savoir le niveau local, global ou alors les deux. Il a aussi permis de déterminer leurs connaissances par rapport aux critères d'évaluation des productions textuelles. En résumé, l'entretien d'explicitation nous a permis de reconstituer la structure de l'action, de mettre à jour un champ d'informations, considéré jusqu'à présent

comme inaccessible, et à verbaliser ce qu'ils font lors des évaluations des différentes productions textuelles.

c-2) L'entrevue semi-dirigée

En outre, l'entrevue semi-dirigée a été retenue dans le cadre de cette étude parce qu'elle est basée sur un questionnement ouvert qui nous a permis de couvrir les dimensions qui concernent la bonne textualité. En effet, une série de questions ouvertes abordant des contenus ayant un rapport avec la compétence textuelle et son évaluation a été posée aux enseignants. Il nous a semblé important de pouvoir approfondir l'information recueillie lors de l'entretien d'explicitation pour savoir ce qui est connu théoriquement au sujet de la bonne textualité et de son évaluation.

Nous avons préparé un canevas d'entrevue qui a consisté en une série de thèmes pertinents pour notre recherche (cohérence textuelle, réforme au niveau de la grammaire, la note, l'évaluation, sur quels aspects les enseignants s'attardent le plus lors des évaluations, etc.). Ces thèmes ont été tirés de notre cadre théorique à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis. Il s'agissait de questions ouvertes où les réponses n'étaient pas préétablies.

Ainsi, l'entrevue semi-dirigée a permis de recueillir de l'information qualitative qui complète et valide les informations provenant d'autres sources. L'entretien semi-dirigé a été l'occasion de révéler des problèmes préoccupants au niveau de la bonne textualité.

Il s'agit d'une méthode de recherche efficace dans la mesure où elle permet au chercheur d'entrer en contact direct avec les sujets (Deslauriers, 1991). (Savoie-Zajc, 2003) affirme que l'entrevue semi-dirigée :

Consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p. 296).

Dans le cadre de notre étude, les questions ouvertes ont amené les enseignants à nous faire découvrir des éléments importants au sujet de la production textuelle et de l'évaluation au Cameroun. Malgré ces multiples avantages, l'entrevue semi-dirigée présente également des inconvénients dont le risque que les personnes interrogées débordent du cadre prévu par l'entrevue. Nous avons cependant été vigilants en recentrant régulièrement les propos sur les thèmes de la cohérence textuelle et de son évaluation uniquement (voir annexe 7).

3.3.4 Validation du matériel

Étant donné que nous travaillons en recherche qualitative, nous avons eu recours à la stratégie de triangulation dans le but de valider les données de la recherche. En effet, l'utilisation de plusieurs instruments de collecte des données soit la production des textes, l'évaluation de ces textes, l'entretien d'explicitation et l'entrevue semi-dirigée, ont permis d'opérer un croisement des données et de valider les informations recueillies.

Mentionnons que nous avons fait valider nos instruments de collecte par notre comité de recherche, par l'inspecteur pédagogique de l'enseignement du français au secondaire de la ville de Ngaoundéré et auprès de trois élèves non participants de la classe de 3^e au Cameroun.

3.3.5 Déroulement de la collecte

Notre enquête a été menée durant la session d'hiver, ce qui correspond au deuxième trimestre dans les établissements secondaires du Cameroun. Nous avons choisi ce trimestre parce qu'à cette période de l'année académique les enseignants sont supposés être bien avancés dans le déroulement des cours et commencent à préparer les élèves pour les examens officiels qui débutent au mois de juin. Notre démarche s'est faite d'une façon officielle. Nous avons élaboré un protocole de recherche que nous avons remis aux dirigeants scolaires : le directeur de l'enseignement secondaire au Cameroun, l'inspecteur pédagogique de français et enfin les différents directeurs des quatre établissements. Ce protocole expliquait les objectifs de la recherche et les rassurait pour qu'ils ne se sentent pas jugés.

Une fois sur le terrain, le proviseur (pour les lycées) ou encore le principal (pour le collège), après avoir consulté les différents emplois du temps, a proposé des périodes où pourraient avoir lieu les différentes rencontres avec les enseignants et les élèves afin que nous puissions leur présenter les objectifs de notre travail et ce que nous attendions de leur collaboration. Nous avons expliqué à chaque groupe sa tâche exacte tout au long de cette étude.

Le premier et le deuxième outil de collecte de données, les textes argumentatifs et les évaluations faites par les enseignants, nous renvoient au premier et deuxième objectif : 1) Décrire la manière dont des enseignants camerounais de français langue seconde évaluent les productions textuelles argumentatives d'élèves de 3^e. 2) Situer ces évaluations par rapport aux attentes didactiques aujourd'hui, d'une évaluation des textes qui tient compte des propositions de la linguistique textuelle et du discours sur ce qu'est la production d'un bon texte.

Le deuxième et troisième outil, c'est-à-dire l'entretien d'explicitation et l'entrevue semi-dirigée nous permettent de donner la parole aux enseignants afin de comprendre leurs interventions évaluatives et ainsi atteindre le troisième objectif : 3) Connaître les justifications que les enseignants donnent pour motiver les évaluations qu'ils ont posées et ensuite analyser ces justifications en fonction des propositions de la linguistique textuelle et du discours.

Nous avons eu recours à la stratégie de triangulation des données. Les données proviennent de plusieurs sources : les productions écrites des élèves, les évaluations, les deux entretiens. Ajoutons à cela que les enseignants participants proviennent des écoles différentes, avec des formations différentes.

3.3.6 Démarche d'analyse

Ici, nous présenterons le choix de l'analyse thématique qualitative que nous avons utilisée afin de comprendre le mode d'évaluation des enseignants ayant participé à l'étude. Nous expliquerons ensuite les différentes étapes qui ont constitué la démarche d'analyse.

Comme nous l'avons dit, nous avons travaillé avec 14 enseignants de deux lycées et deux collèges de la ville de Ngaoundéré au Cameroun et avec les corrections de 42 copies de textes argumentatifs produits par les élèves de 3^e.

Nous avons soumis les données recueillies (corrections faites par les enseignants et données d'entrevues) à l'analyse. En effet, nous avons exploré le lien entre l'évaluation faite par les enseignants et ce qu'ils pensent en théorie de l'évaluation des productions textuelles. Tel que le suggèrent Paillé et Muchielli (2003), l'analyse qualitative est un effort intellectuel, constant, intuitif et naturel, visant à trouver un réarrangement pertinent des données pour les rendre compréhensibles. Dans le cas de notre recherche, nous voulions savoir comment les enseignants de français participant à notre étude évaluent les productions textuelles et comment ils justifient leurs pratiques évaluatives. Ainsi, à partir des corrections que les enseignants nous ont remises et des réponses aux différents entretiens que nous avons faits avec eux et à partir des principes de la linguistique textuelle, nous avons pu comprendre leur mode d'évaluation. En effet, les corrections faites par les enseignants devaient être lues à la lumière des recherches, des travaux, des théories linguistes qui permettent d'identifier les caractéristiques de ce qu'est un texte cohérent. À partir de ces éléments théoriques, nous avons pu construire une grille qui a orienté l'analyse. Il fallait avant tout répertorier les types de commentaires effectués et identifier les marques laissées sur les copies des élèves.

Pour effectuer l'analyse des entrevues d'explicitation et semi-dirigées, nous avons transcrit celles-ci en texte écrit. Plusieurs lectures ont été faites des « verbatims » des entrevues afin d'opérer un regroupement des réponses selon différentes rubriques : les types de commentaires faits; ce que l'enseignant fait exactement quand il évalue; les remarques qu'il fait; le jugement de l'évaluation et de la note ; les caractéristiques d'une bonne production textuelle; le type de commentaire qu'il privilégie; les critères d'évaluation qu'il utilise; les problèmes causés par l'évaluation des productions textuelles et enfin la prise en compte des avis sur la nouvelle réforme en grammaire textuelle.

Nous avons utilisé l'analyse de contenu thématique qui est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2003).

Elle consiste à retranscrire les données qualitatives et à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les regrouper par groupe. Cette analyse nous a permis de rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de façon la plus fiable possible. Comme le dit Persée (1968), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques utilisé pour traiter des matériaux linguistiques. Elle sert à analyser des textes.

Notre analyse repose sur une approche inductive afin de bâtir progressivement des catégories analytiques à partir des données recueillies. En conséquence, nous nous sommes contentés dans un premier temps d'observer la méthode d'évaluation des enseignants, à savoir sur quels aspects ils se sont attardés et quels aspects ont été laissés de côté. Les données ont été catégorisées selon le type de commentaires recueillis sur les copies corrigées.

Dans un deuxième temps, nous avons identifié les différents éléments qui font qu'un texte est cohérent et avons regardé si les enseignants en ont tenu compte lors des évaluations des dimensions de cohérence et cohésion.

Il nous a fallu analyser le texte et ensuite revenir sur les copies pour pouvoir comprendre ce qui se produisait exactement au moment de la correction. Donc, cette démarche itérative d'aller-retour entre les copies et les données des entrevues nous a permis de spécifier quels types de commentaires les enseignants font sur les copies et ainsi de vérifier ce qu'ils font du traitement de la cohésion et de la cohérence textuelle. En plus de ces éléments, l'analyse de contenu nous a permis de comprendre ce que signifie pour les enseignants « un bon texte », leurs critères d'évaluation et les problèmes rencontrés par l'évaluation des productions textuelles. L'analyse a débuté par l'identification des différents types de commentaires que les enseignants ont faits et, par la suite, nous avons procédé à l'identification des types de marques laissées dans les copies. Nous avons classé les données selon le mode de commentaire tel que suggéré par Roberge (2001). Six catégories ont été repérées: absence de commentaire, correction de l'erreur, commentaire non développé, commentaire codé, commentaire exclamatif et constat.

Par la suite nous avons pris en compte, à partir des données des entrevues d'explicitation, comment ils précisaient les commentaires qui avaient été faits. Nous avons aussi pu voir et comprendre les types de remarques qu'ils laissaient sur les copies. Dans l'ensemble, ils justifient cette manière de procéder en disant utiliser le système d'évaluation proposé par le ministère de l'Éducation du Cameroun à savoir : C pour compréhension, OI pour organisation des idées, L pour langue et P pour présentation. Selon les enseignants, il est important de se demander si les élèves amènent bien le sujet, s'il y a un lien entre le sujet et la consigne, si la problématique est bien comprise et si le plan d'écriture est annoncé. À partir de cette explicitation, nous sommes retournés aux copies afin de répertorier les différentes traces.

Nous avons fait, à partir des systèmes de correction des enseignants, de leurs annotations et des entrevues, des regroupements sur la base de nos différentes lectures concernant l'évaluation des textes afin d'examiner s'ils prennent en compte la cohésion et la cohérence textuelle ainsi que les éléments qui la caractérisent.

Après avoir analysé tous les différents aspects cités plus haut, nous avons eu une compréhension d'ensemble sur le mode d'évaluation des enseignants ayant participé à l'étude et nous sommes arrivés à la conclusion qu'il y avait beaucoup de lacunes que nous avons regroupées en plusieurs catégories : l'ignorance de la méthode d'évaluation des productions textuelles ; l'investissement en temps ; les notes ; la non-maîtrise des contraintes du texte argumentatif. Pour finir, nous nous sommes attardés sur les différents avis des enseignants concernant la réforme en grammaire textuelle.

La démarche de l'analyse du corpus mise en œuvre s'inspire d'une approche compréhensive, car elle permet par des synthèses progressives, de formuler une synthèse finale, plausible socialement qui donne une interprétation en compréhension de l'ensemble étudié, c'est-à-dire qui met en interrelation systémique l'ensemble des significations du niveau phénoménal (Paillé et Mucchielli, 2003).

3.3.7 Critères de scientificité

Toute démarche de recherche, quelle que soit son orientation, doit répondre à des critères de scientificité. La recherche qualitative ne peut se soustraire de la validité ni de la fiabilité de ses techniques.

La validité, telle qu'énoncée au niveau de notre cadre théorique, signifie que la recherche sera capable de répondre aux questions de recherches (Deslauriers, 1991) et qu'il y a très peu de variations dans les données recueillies par plusieurs instruments. Lors de la collecte de données, nous avons tenu compte des questions de recherche qui nous ont orientés tout au long de l'analyse. Nous devons aussi remarquer que la collecte de données a été faite par un seul chercheur, ce qui a pu minimiser les variations reliées, le cas échéant, aux multiples interviews. La validité soulève le problème de savoir si le chercheur observe vraiment ce qu'il pense observer, c'est-à-dire si les données obtenues ont une valeur de représentation et si les phénomènes sont bien nommés, en d'autres termes, si les dimensions qui les identifient reçoivent des dénominations correctes.

Selon Gauthier (1987), le souci de validité est cette exigence que se donne le chercheur qui veille à ce que ses données correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter, d'une manière véritable et authentique.

La fiabilité fait référence à la démarche de recherche. Une recherche menée consciencieusement et adroitement est réputée fiable (Mucchielli, 1996). Les chercheurs qualitatifs insistent sur le critère de fiabilité; les résultats fiables sont une garantie de validité.

Van der Maren (1996) insiste sur la nécessité, pour la vérification de la validité et de la fiabilité d'une recherche, que les chercheurs procèdent à une consignation régulière et systématisée de toutes les procédures auxquelles ils recourent, et ce, à chaque étape de la recherche. Toutes les phases de la recherche doivent être documentées suffisamment pour pouvoir vérifier la constance dans l'application des principes qu'ils se sont donnés, c'est-à-dire la standardisation des règles de collecte, d'analyse, de traitement et d'interprétation des données.

Pour ce qui a trait à la transférabilité de la recherche, il est question de voir si les résultats de notre recherche peuvent être retenus pour d'autres classes ou pour d'autres contextes. Le français, comme nous l'avons dit, est une matière enseignée dans toutes les classes au niveau du secondaire. Il est donc question de voir si nos résultats pourront être appliqués dans d'autres classes sans problème ou alors si les résultats obtenus pourront être mis en pratique dans un autre établissement de la ville ou d'une autre ville.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les instruments utilisés pour la collecte des données : les copies du texte argumentatif sur un sujet précis produit par les élèves et qui a, par la suite, été corrigé par les enseignants; un entretien d'explicitation pour permettre aux correcteurs de nous expliquer ce qu'ils ont fait et comment ils analysent leurs corrections; une entrevue semi-dirigée qui a permis d'identifier ce que les enseignants connaissent de la linguistique textuelle.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons les résultats de l'analyse des données.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DES ANALYSES

Ce chapitre présente la description et l'interprétation des données obtenues par l'analyse des évaluations des productions textuelles faites par les enseignants, des données recueillies lors des entrevues d'explicitations et des entrevues semi-dirigées.

Cette partie du travail permet d'explicitier les pratiques évaluatives réelles des enseignants de français en classe de 3^e sur des productions textuelles faites par les élèves. Nous avons pris en considération, d'une part, les évaluations des enseignants et, d'autre part, les réponses aux différentes questions qui leur ont été posées. Rappelons que pour les enseignants de français, tout texte argumentatif doit avoir trois parties à savoir 1) l'introduction dans laquelle le sujet doit être amené, posé et divisé; 2) le corps du devoir qui est la partie où se développent des arguments de prise de position et/ou de réfutation avec des preuves à l'appui; et enfin, 3) la conclusion, qui fait un retour sur la prise de position. Les arguments doivent être énoncés clairement, puis développés par des preuves. Précisons que les idées doivent être regroupées logiquement en paragraphes, qui doivent être reliées par des marqueurs de relation et par des mots de substitution pour assurer la progression de l'argumentation. Par ailleurs, le vocabulaire et le style doivent être soignés, et les règles syntaxiques, lexicales et grammaticales respectées. À la fin de l'écriture, on doit avoir un texte argumentatif lisible, structuré et logique.

4.1 Les commentaires des enseignants

Le commentaire peut être défini comme un fragment de remarques faites par le maître à l'élève. Ce commentaire, soulignant les aspects positifs et négatifs, apparaît sur la copie de l'élève dans l'aire scripturale: marge, en-têtes, bas de page (Halté, 1984). Tel que le stipule Roberge (2006), ces commentaires, longs ou courts, peuvent toucher autant le contenu que la structure textuelle et la forme du texte (la qualité de la langue).

Les commentaires faits par les enseignants sont de plusieurs natures. À côté de textes sans aucune remarque, on en trouve d'autres avec des commentaires courts ou longs. Ils touchent plusieurs aspects du texte : la langue, la structure du texte en lui-même et le contenu disciplinaire.

Pour Roberge (2001), corriger une production écrite est un incontournable dans les tâches des enseignants de français, surtout, mais également de tous les enseignants, peu importe la discipline. Les différents types de marques laissées sur la copie selon cette auteure sont : l'absence de commentaire, la correction de l'erreur, le commentaire non développé, le commentaire codé, le commentaire exclamatif et le constat. Nous avons repris cette typologie pour notre travail.

4.1.1 L'absence de commentaires

Un bon commentaire permet à l'élève de repérer son erreur, de l'identifier et de la corriger. Les commentaires, qu'ils soient écrits ou oraux, ont la même finalité Roberge, (2001).

Concernant cette catégorie, deux des quatorze enseignants participants (Lymar 2, Colmaz 11) n'ont rien écrit sur les copies des élèves. Ils se sont contentés de mettre des points d'interrogation, d'encercler ou alors de faire quelques soulignements. Avec une telle indigence de remarques, il peut être difficile pour l'élève de comprendre le sens de la note. Il pourrait même croire qu'il n'a commis aucune erreur sérieuse. L'absence de commentaires ici s'applique autant aux fautes de langue qu'à la structure du texte.

4.1.2 Le commentaire non-développé

Douze des quatorze enseignants se sont contentés de juste laisser une marque dans le texte de l'élève servant à signaler une erreur qui peut être de langue, de structure textuelle ou encore de contenu. Sur les copies des élèves, on relève plusieurs marques. Ces commentaires se présentent sous forme de ligne, de cercle, de vague qui permettent de désigner un segment de texte, de phrase ou de paragraphe qui présente un problème. Les marques laissées par les

enseignants sont généralement porteuses de sens; elles peuvent être un commentaire positif ou encore négatif. L'inconvénient est que l'élève n'en comprend pas toujours la signification.

4.1.3 Le commentaire codé

Douze des quatorze enseignants utilisent des codes lorsqu'ils corrigent les copies. Comme nous l'avons déjà dit, la série de codes utilisée au Cameroun est la suivante : C pour compréhension, OI pour organisation des idées, L pour langue, P pour présentation, ce qui répond aux exigences ministérielles. De plus, ils utilisent orth pour orthographe, md pour mal dit, exp. pour expression, syn. pour syntaxe, etc. Il en ressort que ce type de commentaire est pour la plupart du temps utilisé par les enseignants pour désigner les erreurs de langue ou encore de structure. Il est aussi utilisé à la fin de la correction pour regrouper les critères de correction.

4.1.4 Le commentaire exclamatif

Il arrive qu'en corrigeant le devoir de l'élève, l'enseignant fasse un commentaire qui permette à l'élève d'explorer un peu plus le contenu, la structure ou encore la forme du texte. La question posée permet à l'élève de réfléchir sur la réponse à donner. Dix enseignants sur quatorze l'ont fait sur les copies des élèves. On retrouve dans les textes des interrogations ou des exclamations telles que :

« Lesquelles! Comment? Quelle affirmation! » Lymar 1

« Où est l'introduction? » Colmaz 8

« Phrase! Pour quel intérêt? » Colpro 9

4.1.5 Le constat

Plusieurs enseignants à la fin de leur correction utilisent le constat pour signaler les erreurs de langue dans l'ensemble, mais aussi pour commenter le contenu du texte. Dans le cadre de notre étude, onze enseignants sur quatorze l'ont noté :

« T. Faible. Copie sale. Non maîtrise de la méthodologie c'est-à-dire mauvaises introduction et conclusion. Très mauvaise expression » Lycla 14

« *Vous ne vous faites pas comprendre* » **Colpro 12**

« *Passable. Revoyez la ponctuation. Évitez les fautes élémentaires* » **Colpro**

9

4.1.6 La correction de l'erreur

L'erreur est souvent associée à la qualité de la langue. Aussi, les enseignants ajoutent un (s), (ent), un accent ou autres éléments (orthographe, vocabulaire, ponctuation, grammaire) pendant la correction des copies. Avec ce type de correction, l'élève sait tout de suite quelle est son erreur au niveau de la phrase. Douze enseignants sur quatorze l'ont noté.

Nous avons par exemple :

³« *Dans notre pays le cin(é)ma, la radio et la tél(é)vision sont des instrument(s) qui lie(nt) les jeunes.* » **Lyamar 3**

« *C'est dans ce sens que nous posons la question de savoir qu'elles (quelles) sont les influences...* » **Lycla 5**

« *Au Cameroun, Les (l) Jeunes (j) n'ont que le cinéma comme v(é)ritable source de distraction (.)* » **Lyamar 7**

L'observation des types de marques nous a montré la rareté des marques qui renvoient à la textualité.

Après cette présentation des types de commentaires que font les enseignants sur les copies, nous allons nous attarder sur les actions qui portent sur la forme et sur la structure textuelle.

³ Les phrases des élèves sont restituées avec les fautes commises.

4.2 Que font les enseignants quand ils évaluent? Et comment l'explicitent-ils?

Dans l'ensemble, les mêmes codes proposés par le système d'évaluation du Ministère à savoir : C pour compréhension sur six points, OI pour organisation des idées sur six points, L pour langue sur six points et P pour présentation, sur deux points.

Tous les enseignants de français au Cameroun corrigent surtout les fautes de langue et de style. Les élèves commettent beaucoup de fautes d'orthographe, de vocabulaire, de syntaxe, de conjugaison, d'accord, de ponctuation, de grammaire et la plupart des interventions des enseignants consistent à classer les erreurs sous ces rubriques. Leur évaluation se divise en plusieurs grands points. Tel que signalé plus haut, elle porte, le plus souvent, sur des faits de langue dans le texte. Ils corrigent les fautes qui renvoient à tout ce qui concerne la phrase. On se rend compte que les enseignants ont une bonne maîtrise de la grammaire de la phrase, de la syntaxe, de la morphologie et de l'orthographe, etc. Ils sont bien familiarisés avec les outils d'analyse de ces dimensions. Tous mettent l'accent sur l'organisation de la phrase et sur ses différentes constituantes (sujet, verbe et complément).

Par ailleurs, l'actualisation des différentes parties ou forme d'ensemble du texte argumentatif (introduction, corps du texte, conclusion) est une dimension importante de l'évaluation des enseignants. Les remarques suivantes sur les copies en témoignent. Ainsi :

« Très bonne analyse mais doit faire attention à la ponctuation et à la conjugaison. Bonne introduction et conclusion » Colmaz 8

« Sujet compris, trop de fautes de grammaire, la syntaxe n'est pas perceptible, la conclusion n'est pas la somme » Lymar 7

Tous les enseignants s'arrêtent à vérifier si les élèves ont, dans un premier temps, une bonne entrée en matière, s'ils font des liens avec le sujet à développer, si la problématique est bien explicitée et si le plan du texte est annoncé. Ensuite, en général, ils vérifient si le corps du devoir est divisé en trois parties à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse. Pour finir, la plupart du temps, ils s'assurent que l'élève a bien récapitulé ses propos ou alors s'il a un élargissement de ces derniers. Tout au long de l'évaluation, il arrive qu'ils s'attardent sur des éléments de cohérence textuelle, mais ne le disent pas. On retrouve ainsi des

remarques qui renvoient à la notion de paragraphe, à l'utilisation des expressions de transitions, aux arguments qui se contredisent dans le texte.

Il en ressort aussi que tous les enseignants ne font pas référence explicitement au mot cohérence textuelle. Sur aucun texte, il n'est fait clairement allusion à cette expression. Il peut arriver qu'on retrouve certains types d'évaluation qui implicitement renvoient à des aspects de la cohérence textuelle. Aussi, nous rencontrons des remarques qui parlent d'une certaine énumération qui n'a pas lieu d'être dans un texte argumentatif et d'un manque de mots ou de phrases de transition. Un texte argumentatif crée des parties et des liens et ne se contente pas d'une énumération ou d'une juxtaposition de parties.

Un enseignant commente en ce sens :

« Votre devoir ressemble à celui d'histoire-Géo. Vous titrez les parties que vous prenez soin de souligner. Vous esquissez une énumération que vous n'achevez pas. Elle est d'ailleurs à éviter dans un devoir qui a plutôt besoin des transitions. » **Lycla 13**

Implicitement, cet enseignant critique un texte qui ne renvoie pas à la planification textuelle d'une production argumentative et fait remarquer que le texte ne se tient pas parce qu'il n'a pas de plan. Pour le lecteur/ correcteur, il n'a pas de logique. Il ajoute que dans toute argumentation, l'idée doit précéder l'exemple et on ne retrouve rien de tel dans le texte de l'élève. Pour lui, il y a trop de répétitions qui auraient pu être évitées en utilisant des mots de substitutions. Enfin, il fait remarquer le besoin d'utiliser des mots de transition dans un texte argumentatif.

Neuf enseignants sur quatorze soulèvent des problèmes qui renvoient au sens du texte, à la consigne. Ils s'attardent aussi sur l'utilisation des mots de répétitions dans les textes des élèves.

Trois enseignants sur quatorze s'attardent sur la notion de paragraphe qui est un point essentiel dans la cohérence textuelle :

« Insuf, Sujet quelque peu compris. Attention à l'expression. Rédigez entièrement votre devoir. Revoyez le paragraphe argumentatif, l'introduction et même la conclusion » **Lycla 14**

Pour cet enseignant, le sujet est partiellement compris. Le travail de l'étudiant est présenté sous forme de plan au lieu d'être entièrement rédigé. L'élève ne sait pas présenter un paragraphe argumentatif et encore moins les différentes parties d'une introduction et une conclusion.

Pour tous les enseignants, il est important de bien comprendre le sujet et aussi de respecter les instructions qui facilitent la rédaction du travail en suivant les points importants imposés dans le sujet. Sept enseignants se sont attardés sur la logique du texte. Nous avons ci-dessous quelques remarques faites par les enseignants :

« Passable! Argumentation peu convaincante surtout en deuxième partie qui manque d'illustration. Sujet compris. » **Lymar 1**

Pour cet enseignant, l'organisation n'est pas rigoureuse et le travail de l'élève présente beaucoup de lacunes dans l'expression. Il montre une désorganisation au niveau des idées, aucun développement et aucune logique au niveau du texte. Pour lui, l'élève a des idées qu'il ne développe pas. Il affirme que l'élève ne ressort pas l'influence négative des médias (consigne du travail à développer) dans son travail, et n'est pas rigoureux au niveau des idées présentées. Pour finir, il relève la mauvaise expression qu'utilise l'élève. Cela renvoie à la qualité de l'écriture (syntaxe, sémantique du texte).

« Assez bonne introduction. Le sujet semble être compris mais la rédaction ne consiste pas à énumérer les idées sous forme de plan détaillé »
Colmaz 3

Dans ce cas-ci, l'enseignant affirme que l'élève a compris le sujet, l'introduction est bien faite, mais les idées sont présentées sous forme de grands titres avec des tirets, ce qui ne correspond pas aux règles de présentation d'un texte argumentatif.

« Médiocre. Compréhension approximative du sujet. » **Lycla 4**

Selon l'enseignant **Lykla 5**, l'élève n'a pas réellement compris le sujet. Il est très limité dans ses idées qui sont d'ailleurs mal présentées. L'enseignant affirme qu'il ne respecte pas les règles de présentation d'un devoir argumentatif et enfin que le travail est mal organisé.

« Devoir médiocre, sujet compris mais rédigé avec des fautes énormes. » **Lykla 5**

L'enseignant affirme que les normes de rédaction d'une introduction n'ont pas été respectées. Il ne constate aucun esprit de recherche dans son travail. Le travail est fait sans plan et le problème n'est pas suffisamment développé. L'élève ne défend pas son opinion de manière cohérente et structurée. Par ailleurs, il affirme que l'élève fait beaucoup de fautes de grammaire.

Pour **Colmaz 11**, il est important de faire des remarques sur les copies des élèves car celles-ci les aident à comprendre les erreurs qui ont été commises et aussi à s'améliorer. Mais sur les copies corrigées, on ne voit aucune remarque faite par l'enseignant en dehors de la note attribuée permettant uniquement à l'élève de savoir si oui ou non il approuve le travail.]

Lykla 4 à la fin de sa correction ne se sert pas des critères de corrections à savoir C, OI, L et P. Pour lui, ces critères ne sont pas importants pour l'élève. Par contre, lors de son explicitation, il affirme à plusieurs reprises que les élèves ne respectent pas la règle de présentation d'un texte argumentatif.

En général, au niveau de l'explicitation, nous nous sommes rendu compte que ce sont pratiquement les mêmes explications qui reviennent dans les interviews des enseignants. Ces derniers notent les élèves sur la forme du texte. Certains ont avancé que la forme se corrige facilement et de la même manière par plusieurs lecteurs. Pour eux, les fautes sont objectives et facilement perceptibles alors que la logique du texte demanderait beaucoup plus d'attention et pourrait être analysée sous différents aspects. Il est donc plus facile pour eux de corriger les erreurs ayant un lien avec la grammaire de la phrase.

« Sujet compris. Trop de fautes dans l'expression. Acc, conj, orth, md »
Lykla 4

« *Sujet bien compris et bien organisé mais devoir truffé de fautes* » **Lycla 5**

« *Devoir chétif, superficiel et truffé de fautes lourdes! Prenez votre travail au sérieux!* » **Lycla 5**

« *Assez bon devoir cependant des fautes et expressions à corriger* » **Lymar 7**

« *Passable. Revoyez la ponctuation. Évitez les fautes élémentaires!* » **Colpro 9**

« *Trop de fautes* » **Colpro 9**

Par ailleurs, tous les enseignants tiennent compte des différentes parties d'un texte à savoir l'introduction, le corps du devoir et la conclusion.

« *Vous avez quand même saisi le sujet, mais l'introduction et la deuxième partie sont absentes presque. Simplifiez certaines expressions et évitez les moindres fautes.* » **Lycla 13**

L'enseignant s'attarde ici sur l'absence de l'introduction et du corps du sujet qui n'a pas été précis et bien développé dans le travail de l'élève. Pour lui, tout devoir doit commencer par une introduction et être suivie d'un corps du devoir. Malheureusement, l'élève n'a pas pris cela en compte.

« *T. faible. Copie sale, non maîtrise de la méthodologie, c'est-à-dire mauvaises introduction et conclusion. Très mauvaise expression* » **Lycla 14**

Tout comme l'enseignant précédent, celui-ci met un accent sur le fait que le contenu de l'introduction et de la conclusion ne sont pas respectés.

« *Attention à la méthodologie et à votre raisonnement boiteux. Mauvaise phrase, surtout mauvaise introduction.* » **Colmaz 8**

Pour le correcteur, l'introduction de l'élève ne respecte pas ces étapes méthodologiques à savoir amener le sujet, poser le problème et annoncer un plan qui sera suivi.

Pour ce qui est de la cohérence textuelle, nous constatons que même au niveau de l'explicitation, ils n'en parlent pas et s'attardent sur le sujet qui peut être compris ou pas.

« Passable. Argumentation peu convaincante surtout en deuxième partie qui manque également d'illustrations. Sujet compris. » **Lymar 1**

Pour lui, parler de la compréhension du sujet renvoie à la compréhension de la consigne.

« Assez bonne introduction. Le sujet semble être compris, mais la rédaction ne consiste pas à énumérer les idées sous forme de plan détaillé. »
Colmaz 3

L'enseignant affirme que l'élève a bien compris la consigne du sujet. Il a eu des lacunes au niveau du développement de ses idées. Il s'est juste contenté de présenter les grandes lignes sans se soucier que dans un texte argumentatif, on doit faire ressortir de façon bien détaillée les différents thèmes du sujet.

« Médiocre. Compréhension approximative du sujet. » **Lycla 4**

Cet élève n'a pas réellement compris la consigne du sujet. Cela se justifie par le fait que dans son texte argumentatif il n'y a pas de prises de position différentes ou encore opposées. À la lecture du texte de l'élève, on se rend compte que le sujet n'est pas entièrement compris par lui. Il se limite à la présentation de quelques aspects.

« Devoir médiocre. Sujet compris mais rédigé avec des fautes énormes. » **Lycla 5**

L'enseignant affirme que l'élève a compris le sujet; toutefois, il n'a pas respecté les normes de rédaction de l'introduction, du corps du devoir et de la conclusion.

Tous les enseignants, lorsqu'ils évaluent les textes des élèves, tiennent aussi compte de la dialectique dans la production d'une argumentation: thèse, antithèse et synthèse. Aussi, nous avons :

« Faible. Votre travail n'est pas une argumentation mais un catalogue des faits et effets! Revoir l'argumentation. » **Lymar 1**

Selon l'enseignant, la notion d'argumentation n'est pas cernée. L'élève s'est contenté de faire une recension des faits sans toutefois les développer. Il pense qu'il aurait dû présenter sa prise de position, sa réfutation et ensuite faire une synthèse de toutes les idées présentées.

« Devoir chétif, superficiel et truffé de fautes lourdes! Prenez votre travail au sérieux. » **Lycla 5**

Dans ce cas aussi l'enseignant pense que le sujet est compris, mais l'élève n'a pas pris la peine d'y travailler tout en présentant la thèse, l'antithèse et enfin une synthèse des différentes idées présentées.

Colpro 6 a donné une note de 13,5/20 à l'élève, mais n'a accompagné la note d'aucune remarque, d'aucune justification. Lors de l'explicitation, la raison évoquée est le fait que le travail de l'élève est bien fait, et que dans son devoir il a bien développé sa prise de position, la réfutation de l'idée principale et aussi a fait une belle synthèse.

« Assez bon devoir, cependant des fautes et expression à corriger ». **Lymar 7**

Le correcteur affirme que le texte est bien rédigé et que l'élève a tenu compte des parties importantes lors de la rédaction d'un texte argumentatif à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse.

Par ailleurs, on constate, dans l'ensemble, que la production soit intéressante ou non, les enseignants utilisent les mêmes types de commentaire : sujet compris, devoir plein de fautes, revoir l'organisation, la méthodologie.

Après avoir relevé ce que faisaient les enseignants dans l'ensemble, nous avons pensé qu'il pourrait être intéressant d'analyser ces pratiques à la lumière d'une part, des concepts de cohésion et ses composantes et, d'autres part, des principaux éléments qui font qu'un texte est cohérent.

En effet, à la lumière des remarques avancées précédemment, on peut déduire que les enseignants éprouvent des difficultés à corriger les productions textuelles d'un point de vue

argumentatif. Mais pour avoir une affirmation mieux fondée, nous avons jugé important de nous attarder sur nos principaux concepts que sont la cohésion et la cohérence textuelles.

4.2.1 Cohésion

Rappelons que la cohésion désigne l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens dans le texte. Il s'agit d'un effet de continuité et de progression sémantique et référentielle produit dans un texte par un dispositif linguistique.

Concernant ce volet de la textualité argumentative, nous avons observé l'évaluation des enseignants sous un angle précis. Notre préoccupation était de voir s'ils prennent en compte les éléments qui constituent la cohésion dans un texte, s'ils s'assurent que les élèves passent bien d'une phrase à l'autre en montrant ce qu'elles ont en commun ou alors ce qui les oppose, s'ils tiennent compte des temps verbaux et des indices de temps.

4.2.1.1 Anaphore

Aucun enseignant n'a corrigé une faute qui a un lien avec l'anaphore, pourtant l'analyse des copies des travaux des élèves permet de constater des erreurs à propos de la dimension textuelle.

Copie 2 : « *Au terme de notre analyse, il s'agissait de montrer les **influences positives et négatives**. **L'influence positive** est la plus connu pour les jeunes.* »

L'enseignant aurait pu indiquer à l'élève que le même groupe de mots a été répété au début de la phrase suivante et lui signaler qu'il a fait une utilisation de l'anaphore.

Copie 7 : « *Dans la vie d'aujourd'hui les appareils tel que la **télévision, la radio et le cinéma** sont très importants pour la vie d'un jeune sur plusieurs plans :*

*Sur le plan de conesance, la **télévision la radio et le cinémas** aide les jeunes a conetre la vie... »*

À ce niveau, on remarque que l'élève se répète et que l'enseignant n'a pas pris la peine de corriger la reprise et de lui signifier l'utilisation de l'anaphore dans le texte.

Copie 9 : *« depuis quelques années l'**évolution** de la technologie dans les domaines du cinéma, de la radio et de la télévision connaissent une très grande **évolution**. »*

Dans ce cas, l'enseignant a encerclé les deux mots mis en gras et n'a pas spécifié la nature des erreurs commises. Aussi, un élève insouciant ou discret ne s'attardera pas nécessairement sur la marque laissée. Il aurait pu écrire à côté « anaphore » ou alors suggérer un mot qui éviterait la répétition.

4.2.1.2 Connecteurs ou organisateurs textuels

Les connecteurs sont des unités qui appartiennent à la phrase, mais dont le rôle est interphrastique (ils concernent la relation entre deux phrases, ils fonctionnent au niveau de la micro-organisation textuelle). Du point de vue sémantique ou énonciatif, les connecteurs servent à indiquer explicitement des rapports entre les contenus posés ou présupposés de deux phrases.

Bien que certains élèves utilisent des connecteurs lorsqu'ils rédigent leur texte argumentatif, les enseignants n'y prêtent pas attention. Lors de l'évaluation, ils doivent certes corriger les erreurs, mais nous pensons qu'il est aussi nécessaire d'encourager les élèves en indiquant leurs succès.

Copie 1 : *« **Au terme** de notre analyse, il s'agissait de montrer les influences positive et négative...»*

Copie 6 : *« **Cependant**, ils ne présentent pas que les éléments positifs. Ils présentent **aussi** les éléments négatifs...»*

Copie 15 : *« **Malgré** les influences positives, nous remarquons qu'ils jouent **aussi** un rôle très néfaste sur les jeunes.»*

Copie 28 : « *Par contre, pour les enfants qui ont recus une meilleur éducation tout cela aura des conséquences positives dans la mesure où l'enfant sera amenée à voir la télé pour peut être developpé son esprit...* »

Copie 41 : « *En somme, il faut savoir comment gerer sa vie a travers le cinema, la television et la radio pour ne pas gacher sa jeunesse et son avenir.* »

4.2.1.3 Paragraphes

Un paragraphe est un ensemble de phrases qui gravitent toutes autour d'une idée commune. Il se caractérise par son unité de sens et a tendance à subdiviser les idées ou les parties du texte. Par ailleurs, son utilisation structure le texte.

Seulement trois enseignants sur un total de quatorze se sont attardés à l'organisation des paragraphes dans les textes des élèves. Le développement d'un texte argumentatif doit contenir les paragraphes argumentatifs regroupant les différents arguments. Le développement sera plus convaincant si l'organisation en paragraphes et l'ordre des arguments sont présentés clairement. Il se peut que les enseignants connaissent l'importance du paragraphe dans un texte argumentatif, cependant ils ne s'attardent pas à cet aspect textuel.

Colpro 6 : « *Non maîtrise de la méthodologie. À quoi nous sert cet élément? Vous organisez très mal vos idées et il vous manque des exemples pour soutenir vos arguments. Vous racontez n'importe quoi.* »

L'enseignant **Colpro 6** par exemple, ne parle pas de paragraphe dans le commentaire qu'il fait sur la copie. Par contre, lors de l'entrevue d'explicitation, il a indiqué que l'élève ne respecte pas la notion de paragraphe et qu'il se contente de développer plusieurs idées dans le même îlot textuel. Il note que le travail n'est pas divisé en parties et que les arguments sont dispersés. Par ailleurs, il a souligné que la notion de paragraphe n'était pas prise en compte tout au long de sa rédaction. Il veut attirer l'attention de l'élève sur le fait qu'à chaque idée correspond un paragraphe. Toutefois, il ressort des remarques de l'enseignant que celles-ci sont peu précises et n'indique pas à l'élève qu'il doit structurer son texte en paragraphes.

Il serait important que l'enseignant soit beaucoup plus explicite afin que les élèves puissent comprendre la signification exacte des commentaires.

« AB. On note un léger déséquilibre au niveau du développement des idées. Sujet pourtant très bien compris et le style est assez bon. Vous auriez pu séparer les idées en paragraphes distincts. » Colmaz 10

« Insuf. Sujet quelque peu compris. Attention à l'expression. Rédigez entièrement votre devoir. Revoyez le paragraphe argumentatif, l'introduction et même la conclusion. » Lycla 10

Ces deux enseignants, contrairement au premier, sont beaucoup plus directs dans leurs commentaires dans la mesure où ils signalent clairement aux élèves que la mise en paragraphes fait problème dans le texte. Nous constatons qu'ils demandent aux élèves de revoir l'organisation en paragraphes. Le premier fait allusion à un déséquilibre au niveau du développement des idées devant l'alternance des paragraphes longs et courts. Le second, réfère au fait que l'élève ne tient pas compte de la notion de paragraphe dans son texte argumentatif. L'enseignant doit montrer à l'élève, à travers son évaluation, qu'un texte réussi est organisé en paragraphes distinctifs qui se suivent selon une logique.

En plus de tenir compte du paragraphe dans la correction d'un texte, il est aussi important de tenir compte de la séquence microtextuelle et des dispositions textuelles lors des évaluations. Pour ce qui est du premier élément, tout texte doit, d'un bout à l'autre, présenter des énoncés bien formés et bien agencés. Par ailleurs, tout texte argumentatif doit être composé d'une introduction, d'un corps du devoir et d'une conclusion.

4.2.1.4 Séquence microtextuelle et organisation macrotextuelle

Il faut se rappeler que la séquence microtextuelle renvoie à la succession des énoncés alors que l'organisation macrotextuelle renvoie à la composition d'ensemble du texte en différentes parties. L'organisation macrotextuelle qui renvoie à la réalisation de la superstructure du texte sollicité (description, narration, argumentation), semble être le point focal de l'évaluation des enseignants. Cette organisation semble se réduire, selon tous les enseignants, à un dispositif textuel composé de trois parties que sont l'introduction, le corps du texte et la conclusion. Les enseignants insistent beaucoup sur ce dispositif textuel donnant

l'impression que l'organisation macrostructurale du texte argumentatif est définie et fondée sur ce dispositif. Nous retrouvons là une façon rudimentaire de juger l'organisation d'ensemble du texte argumentatif.

De plus, les données issues des entretiens avec les enseignants ont aussi montré que la conclusion retient beaucoup leur attention puisque c'est à partir de celle-ci que l'impression finale est communiquée au lecteur. Elle contient le résumé des grandes idées développées dans le corps de la dissertation et le bilan des conclusions partielles de chaque partie du plan. De manière générale, la conclusion renferme deux sections : la synthèse, qui effectue un retour sur la thèse de départ, les arguments, qui la soutiennent principalement, et l'ouverture, qui est la partie finale de la conclusion et qui doit laisser le lecteur sur une réflexion, une projection dans le futur, une information nouvelle. Pour ces enseignants, le rédacteur met fin à la discussion en apportant des éléments de réponse aux questions posées dans l'énoncé du sujet, suivis de sa réflexion personnelle concernant le sujet.

Tous les enseignants, lors des entretiens d'explicitation, disent avoir tenu compte de ces différents aspects qui, selon eux, sont très importants dans l'évaluation. Malheureusement, cela ne transparaît pas dans les corrections effectives.

Au moment de l'explicitation de leur évaluation, tous les enseignants ont mis l'accent sur la particularité et la nécessité du paragraphe et sur les différentes parties importantes dans un texte argumentatif. Ils désignent d'ailleurs par « méthodologie » les trois aspects du texte cités plus haut (introduction, corps du devoir et conclusion). Seulement deux enseignants ont signifié l'importance des éléments de transition (Lymar 2) ou de répétition (Lycla 13) dans un texte argumentatif.

En ce qui concerne l'évaluation de la cohésion, on retient qu'aucun enseignant n'a tenu compte des différents éléments qui la constituent. Les fautes qui concernent l'anaphore, les déterminants, les temps verbaux, les connecteurs, les conjonctions ne sont pas prises en compte dans l'évaluation. Par contre, ils tiennent compte des fautes de séquences microtextuelles (liaison entre les phrases) et de macrostructures textuelles.

Dans l'ensemble, au niveau des faits linguistiques, on constate que les enseignants ne semblent pas s'attarder sur les éléments qui permettent la cohésion dans un texte: la construction en paragraphes, l'utilisation des connecteurs, le système des temps verbaux, l'utilisation des chaînes substitutives, la progression thématique (pour l'identification sans ambiguïté du thème du discours) et la progression de l'information. Les enseignants doivent comprendre que l'utilisation des dispositifs de cohésion sert à faire transiter l'information entre les phrases, entre les paragraphes et pour tout le texte. L'élève devrait retenir des corrections qui ont été faites que la bonne textualité de son argumentation nécessite que des liens soient établis entre les phrases et parties du texte par des marqueurs de relation (connecteurs et des organisateurs textuels).

4.2.2 Cohérence textuelle

La cohérence équivaut à la représentation mentale construite par le lecteur à partir du texte et qui doit, de préférence, être logique, sans contradiction et interprétable. Si on se base sur les propos de Charolles (1978), il faut que les idées soient reprises, qu'elles progressent, qu'il n'y ait pas de contradiction entre elles, qu'on y décèle un lien et enfin que la consigne de production soit respectée.

Au niveau des différentes évaluations, mais également dans les explicitations fournies, on constate qu'aucun des enseignants ne mentionnent les règles générales de cohérence textuelle. Les annotations faites portent généralement sur la compréhension générale du texte comme que nous l'avons signalé plus haut. Aussi, tous veulent dans un premier temps savoir si l'élève a compris l'instruction donnée, qui est de produire un texte argumentatif avec des consignes, et s'il la respecte durant sa production. Il peut parfois constater que l'élève a fait deux affirmations contradictoires. Cependant, il ne s'attarde pas à attirer l'attention de l'élève sur ce fait.

« Sujet compris et assez bonne expression. Mais quelques maladresses dans l'organisation des idées. Des fautes dans l'expression. » Lymar 1

Pour cet enseignant, l'élève a bien compris la consigne qui lui a été donnée et cela semble déterminant dans son évaluation. Même lorsqu'il décèle des contradictions,

l'enseignant reste vague dans les directives qui pourraient aider à corriger cette lacune. Pourtant, la règle de non-contradiction est essentielle à la sémantique discursive. Bien sûr un texte peut comporter des oppositions fortes et des oppositions faibles (concession). Le fait que l'enseignant n'intervienne pas sur cette dimension peut signer une non-maîtrise des exigences textuelles de la règle de non-contradiction.

« Assez bonne introduction. Le sujet semble être compris, mais la rédaction ne consiste pas à énumérer les idées sous forme de plan détaillé! »
Colmaz 3

L'enseignant affirme que l'élève a compris le libellé du sujet. Malheureusement, au niveau de la rédaction proprement dite, il n'a pas pris la peine de bien développer les idées car il les a présentées sous forme de points. L'élève doit justifier ses idées par des arguments cohérents et bien enchaînés pour bien se faire comprendre par le lecteur.

« Médiocre, compréhension approximative du sujet, MD, orth » **Lykla 4**

L'enseignant note que le sujet n'a pas réellement été compris par l'apprenant, mais il n'explique pas à ce dernier la partie de la consigne qui n'a pas été respectée. Pour lui, avoir une bonne rédaction signifie que l'élève doit comprendre ce que veut dire le sujet qui lui a été proposé.

« Le problème que vous traitez n'est pas celui du sujet, même s'il vous arrive d'y faire allusion! Apprenez à séparer les mots. L'organisation n'est pas bonne d'où ce problème de logique. Début raté. De quoi traitez-vous finalement? » **Colmaz 10**

L'enseignant dit que l'élève n'a pas tenu compte de la consigne. Ce dernier traite d'un problème qui ne renvoie pas à la consigne ou n'y fait référence que de manière périphérique. Selon cet enseignant, le travail de l'élève est mal organisé et il s'en suit un problème de logique dans les idées. L'élève ne respecte pas les directives de la consigne.

« Le côté négatif n'est pas suffisamment démontré. » **Colpro 12**

Ici encore, l'enseignant fait référence à la consigne qui n'a pas été respectée par l'élève. Il affirme que l'élève ne s'est attardé que sur les aspects positifs. L'enseignant conclut à une certaine négligence ou peut-être un oubli de la deuxième partie du sujet, c'est-à-dire celle qui consistait à montrer l'influence négative de la radio, du cinéma et de la télévision sur un jeune de son âge.

« Vous avez quand même saisi le sujet, mais l'introduction et la deuxième partie sont absentes presque. Simplifiez certaines expressions et évitez les moindres fautes. » **Lycla 13**

L'enseignant affirme que le sujet est peu compris par l'élève et que certaines parties de l'argumentation sont sous-développées. Il reproche à l'élève d'être resté superficiel lorsqu'il a traité le sujet. Le fait que certaines parties du texte ne soient pas explicitées crée un certain déséquilibre textuel.

Pour les enseignants de français avec qui nous avons travaillé, il est important que l'élève comprenne la consigne. En effet, pour mieux rédiger un devoir de rédaction, ils pensent que la consigne doit pouvoir orienter l'élève, lui dire ce qu'on attend exactement de lui et comment le travail devrait être présenté. Il veut s'assurer que l'élève, durant sa rédaction, a pris le soin de diviser son texte en trois parties principales : la prise de position, l'opposition à l'idée émise et ensuite la synthèse. Enfin, ils veulent que le texte ait une certaine logique. Les enseignants de français notent que le texte argumentatif a pour but de soutenir une thèse, d'invalidiser la thèse adverse et de faire une synthèse. Chaque thèse doit s'articuler autour d'un certain nombre d'arguments qui s'appuient sur des exemples.

Au niveau de la cohérence textuelle, nous avons constaté que les éléments qui font la cohérence d'un texte ne sont pas pris en compte par la majorité des enseignants lors de la correction des textes. Ainsi, lorsqu'on considère la règle de répétition, on constate que tous les enseignants ne tiennent pas compte des éléments qui constituent le fil conducteur du texte pour assurer la continuité (reprises de l'information par répétition, emploi des substituts, des anaphores, des cataphores, de définitivisation (déterminants définis), référenciation déictique (ici, demain, etc.) et de substitution lexicale (synonymes, périphrases)). Pour la règle de

progression, nous voyons que les enseignants ne tiennent pas compte du renouvellement de l'apport sémantique. Pourtant un texte cohérent doit présenter des informations nouvelles suscitant un intérêt communicatif. Lorsqu'il s'agit de la règle de relation, ils ne soulignent pas si les faits que les élèves présentent dans le monde représenté sont reliés entre eux ou non. Pour finir avec la règle de non-contradiction, ils n'ont pas fait ressortir le fait que dans les textes, il y avait parfois des éléments sémantiques contradictoires. Nous avons constaté que c'est le respect de la consigne qui oriente leur lecture de la cohérence et que c'est aussi cela qui crée la structuration du texte.

Après l'explicitation de leur mode de correction, les enseignants ont répondu à un certain nombre de questions qui nous ont permis de connaître leurs connaissances sur la nouvelle réforme de la grammaire et sur son évaluation.

4.3 Commentaires faits par les enseignants

Lorsque nous avons posé une série de questions aux enseignants sur leurs propres remarques, l'objectif était de savoir si ces remarques avaient un lien avec ce qu'ils ont enseigné en classe ou encore avec ce que recommandent les exigences du programme. De plus, nous demandions aux enseignants de spécifier le sens qu'ils donnent à leurs remarques et d'indiquer les éléments qui les orientent.

La première question a porté sur le lien que les enseignants établissent entre les commentaires qu'ils font sur les copies et les exigences du programme.

Pour les quatorze enseignants interviewés, il existe un lien entre les remarques qu'ils font et le contenu du programme proposé par le Ministère. Par-là, ils veulent indiquer que l'évaluation est toujours faite à partir de ce qui a été vu en classe. Ainsi, les enseignants affirment que durant l'année scolaire, ils ont un programme qui doit être respecté. Les évaluations et les commentaires sont faits en y tenant compte. Ils disent qu'ils n'évaluent que ce qui a été enseigné et les remarques qui accompagnent leurs évaluations abondent dans ce sens. Les critères de leurs évaluations évoluent en fonction des niveaux du programme et de ce qui est fixé comme objectifs au début de chaque année.

L'analyse de contenu des entrevues révèle qu'ils ont un regard fort positif sur les remarques qu'ils font sur les productions des élèves. Ils indiquent que leur objectif est d'amener l'élève à comprendre le sujet et lui permettre de produire un bon texte. Ces remarques contribueraient, selon eux, à l'amélioration de la qualité des rédactions. Onze sur quatorze enseignants mentionnent qu'ils attirent ainsi l'attention des élèves sur d'éventuelles fautes et les poussent à faire des efforts. Il s'agit aussi pour l'enseignant de vérifier si les règles apprises en classe ont été assimilées. En résumé, pour eux, les remarques constituent une forme de motivation chez l'élève car elles permettent de lui montrer où se situent ses erreurs.

Dans l'ensemble, les enseignants sont d'accord pour dire que les remarques portent sur les apprentissages faits en classe. Huit enseignants affirment également que les remarques aident les élèves à bien situer là où se trouvent leurs erreurs pour pouvoir ensuite les corriger. Ils considèrent aussi qu'elles peuvent les aider à savoir à quels niveaux se situent leurs points forts et leurs points faibles. Ils mentionnent également que l'inscription des remarques est une partie importante de leur tâche d'évaluation.

Nous avons ensuite voulu savoir si les enseignants connaissaient vraiment la portée de l'exercice d'évaluation et s'ils faisaient une différence entre donner une note et évaluer. Nous avons posé cette question car il nous semblait que dans bien des cas, l'évaluation se réduisait à apposer une note.

4.4 Compréhension de l'évaluation et de la note selon les enseignants

Dans le but de connaître la compréhension que les enseignants ont des notions d'évaluation et de note, nous avons posé quelques questions de clarification. Nous voulions cerner leurs compréhensions sur ces deux notions. Sur 14 enseignants, 11 ont indiqué que l'évaluation servait à vérifier si l'élève avait compris ce qui a été appris en classe. Ils évaluent parce qu'ils veulent savoir non seulement si l'élève a assimilé ce qui a été dit en classe, mais aussi s'il en fait bon usage. Les réponses de ces quatre enseignants traduisent ce point de vue :

« C'est un contrôle qui permet à l'enseignant de savoir si ce qui a été enseigné est compris. » Lycla 1

« L'évaluation est une façon de voir le niveau de l'élève par rapport à ce qui a été étudié en classe. » Lycla 2

« Évaluer c'est vérifier que les objectifs visés durant le cours sont atteints. » Colmaz 1

« Évaluer c'est voir le niveau de l'enfant, c'est vérifier si ce qui a été enseigné est bien passé, si l'enfant a suivi le message. » Lymar 2

Les enseignants évaluent donc parce qu'ils veulent vérifier si les élèves ont atteint les objectifs pédagogiques. Cependant, 3 enseignants n'ont pas répondu à la question. Ainsi, Colmaz 3 affirme que l'évaluation est la note. Colpro 9 avance que l'évaluation permet de donner une note alors que Colpro12 soutient que l'évaluation au Cameroun est chiffrée. On peut conclure que pour les enseignants participants, l'évaluation vérifie si les élèves ont compris ce qui a été appris en classe et elle doit déboucher sur une note chiffrée qui indique le niveau de maîtrise.

Après avoir demandé aux enseignants ce qu'était l'évaluation, nous avons essayé de savoir à quoi renvoyait la note pour eux. Selon les données, la note renvoie pour douze sur quatorze d'entre eux à un chiffre qui situe le niveau de performance de l'élève à partir d'une consigne donnée. C'est une façon pour l'enseignant de sanctionner le travail de l'élève. Pour ces enseignants, leur notation reflète leur attitude positive ou négative sur la qualité du travail.

« La note c'est le reflet de la production de l'élève. Elle reflète le niveau et le contenu du travail que l'élève a produit. » Lymar 1

« Les notes reflètent le travail de l'élève, c'est une sorte de sanction, on le juge, quand l'élève a 12 et qu'on dit que c'est assez bien, il est encouragé. Quand il a 5, il sait que c'est mauvais et cherche à s'améliorer. » Colmaz 3

La réponse laisse croire que les enseignants pensent que la note est le reflet de la qualité du travail. Ils croient qu'à travers la note, l'élève a une représentation de la qualité ou de l'échec de son travail.

« Noter un élève c'est essayer de donner une sanction à son travail. » Lymar 2

La définition de la note renvoie ici à la sanction scolaire qui peut être une conséquence, positive ou négative, que l'enseignant applique à l'élève en fonction du travail de ce dernier.

« Noter c'est donner une évaluation chiffrée, c'est-à-dire ce qu'ils connaissent déjà...10, 0, 2... » Lycla 4

« Noter c'est toujours évaluer. Quand on évalue, c'est pour voir s'il a bien compris. S'il a bien compris, il a la moyenne et s'il a mal compris, c'est la sous moyenne. » Lymar 7

« La note est la résultante de l'évaluation. Quand on évalue, la note correspond à son degré de compréhension par rapport à ce qui a été enseigné. » Colmaz 10

Nous avons déjà souligné plus haut que, pour douze des enseignants, la note semblait être très importante car cet acte clôturait toute évaluation. Ces réponses reflètent une caractéristique du système éducatif camerounais qui veut que le jugement apporté soit nécessairement chiffré. Ainsi, ils considèrent que la note est le principal outil utilisé dans le but de connaître le niveau de compétence des élèves. Il ressort des réponses analysées que l'attribution de la note est l'élément le plus important dans leurs attitudes face aux productions des élèves. Ce qui se dégage est l'impression que la seule attribution de la note est une marque de l'évaluation. Ainsi, dans leur esprit, noter et évaluer vont de pair. En somme, ils ne se rendent pas compte que le processus d'évaluation est plus complexe et implique plusieurs paramètres dont celui de la note. Leurs pratiques semblent ne pas tenir compte du fait que l'évaluation est aussi formative et qu'elle doit permettre aux élèves de s'améliorer. Il peut également arriver, dans le processus d'enseignement, qu'une production soit réalisée, qu'elle fasse l'objet d'une évaluation avec des commentaires formatifs sans déboucher sur une note.

Nous avons ensuite voulu savoir ce que les enseignants faisaient des résultats des évaluations. Tous ont tout d'abord indiqué qu'ils les remettaient à la direction de l'école. L'évaluation est d'entrée de jeu perçue comme une activité réalisée pour satisfaire les attentes

de l'administration. Les enseignants sont tenus de fournir des notes à des étapes différentes de l'année scolaire. Un enseignant a cependant indiqué qu'il lui arrivait de remettre les copies aux élèves en leur annonçant la note et sans plus. Cette absence de rétroaction montre que cet enseignant ne tient pas compte de la dimension formative de l'évaluation.

Huit enseignants sur quatorze ont cependant reconnu que l'évaluation permettait aux élèves de prendre connaissance de ce qu'ils avaient compris et des difficultés qui nécessitaient une amélioration ou encore un travail intense.

Après avoir abordé l'évaluation et de la note en général, nous avons interrogé les enseignants sur les relations plus spécifiques entre l'évaluation et l'objet de notre recherche : la production textuelle, soit le texte argumentatif.

4.4.1 Connaissances mises en application lors de l'évaluation d'un texte et compétence de l'enseignant

Trois enseignants sur quatorze n'ont pas répondu à la question. Colmaz 3 a affirmé privilégier la langue et tandis que ses collègues ont affirmé que lors de l'évaluation des productions textuelles, ils tiennent compte de tous les paramètres qui font qu'un texte est lisible.

Ils évaluent principalement pour donner une note de passage ou d'échec. La note de passage est généralement au-dessus de 10/20 et la note d'échec en dessous de 10/20. Leurs soucis premiers ne sont pas de déceler les raisons pour lesquelles l'élève a maîtrisé ou compris les apprentissages, ou s'il est capable de situer les erreurs commises dans son travail argumentatif.

Nous avons voulu ensuite savoir si les enseignants se jugeaient compétents ou non pour effectuer l'évaluation. Les réponses fournies, comme l'indiquent les énoncés ci-dessous, ne donnent pas de réactions précises.

« Je me sens quand même à l'aise lorsque j'évalue les textes. » Lymar 7

« J'essaie d'être à la hauteur lorsque j'évalue les textes. » Lymar 1

« C'est difficile de se juger soi-même mais à la fin de l'année, je peux m'évaluer selon le pourcentage de réussite des élèves. » Colmaz 10

Colmaz 10 estime qu'à partir des résultats des élèves, il peut savoir si son enseignement a été productif ou non. Quant à nous, nous n'adhérons pas à l'idée que le pourcentage de réussite des élèves soit la garantie sans équivoque de la compétence à l'évaluation d'un enseignement. Il peut arriver qu'un exercice soit réussi alors qu'en fait l'élève a réussi par tâtonnement.

Sept enseignants sur quatorze ont affirmé se sentir compétents lors de l'évaluation des productions textuelles. Ils indiquent s'assurer qu'ils maîtrisent eux même le sujet. Tous les enseignants ont mentionné que lors de l'évaluation, ils mettent en pratique toutes les connaissances requises pour cet exercice et se sentent compétents pour le faire.

Il ressort clairement de nos analyses qu'il y a un écart entre leurs compréhensions de l'évaluation de la cohérence textuelle d'un texte argumentatif et ce que nous proposent les spécialistes de la didactique de l'évaluation des textes. Les données des entrevues montrent un manque d'information sur l'évaluation de la cohérence textuelle, en relation surtout avec les différentes règles dont ils doivent tenir compte lors de l'évaluation d'un texte.

Après nous être penchés sur ce que pensent les enseignants de l'évaluation, de la note ainsi que sur leur perception de leur compétence en évaluation, nous avons voulu connaître leur opinion sur la production d'une bonne production textuelle, d'une bonne compréhension d'un texte et de la une cohérence textuelle.

4.5 Caractéristique d'une bonne production textuelle

À ce niveau, on peut dire que les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont noté plusieurs caractéristiques d'une bonne production textuelle.

Selon tous les enseignants, une bonne production textuelle est celle qui est comprise facilement par le lecteur. Ainsi, lorsque le sujet est bien compris, il est facile pour l'élève de

l'organiser. Une bonne production textuelle doit pouvoir répondre aux caractéristiques d'un sujet de discussion proposé car chaque sujet développe une logique. Lorsque le sujet est compris, le plan doit être fidèle, les idées émises doivent être claires, le texte doit être lisible et exempt de fautes d'orthographe et de grammaire. Un texte est bon s'il est bien compris par l'émetteur et le lecteur, si la langue est soutenue et si tous les aspects du problème sont abordés. Pour terminer, un des enseignants a affirmé que le texte doit présenter une bonne introduction, un bon développement avec deux ou trois parties et enfin une conclusion.

Ce groupe d'enseignants s'attarde ainsi sur la lisibilité du texte comme étant la principale caractéristique d'une bonne production textuelle. Cette lisibilité découle d'un travail sur la forme et sur le fond : lisibilité, clarté des idées, compréhension, organisation, orthographe, syntaxe, présentation matérielle sont les catégories retenues.

« Une bonne production textuelle doit avoir les deux dimensions qu'on connaît d'un texte à savoir la forme et le fond. Au niveau de la forme, c'est la syntaxe, l'orthographe et la présentation matérielle, en tout cas une copie lisible et au niveau du fond, les idées sont clairement énoncées et expliquées, bien illustrées. » Lymar 1

« Les caractéristiques d'une bonne production textuelle sont la clarté d'une expression, la clarté des idées, une bonne organisation et c'est la fidélité du plan qui a été préalablement établi...la lisibilité, la clarté, l'organisation et puis la compréhension même sont là les critères d'un bon devoir. » Colmaz 3

Lycla 4, en plus de reprendre les catégories mentionnées plus haut par ses collègues, a insisté sur l'importance de la cohérence et de la présence d'éléments cohésifs.

« Quand je corrige une argumentation, c'est-à-dire un sujet qui porte sur l'argumentation, on vérifie le pour et le contre que ce soit dans les classes d'éveil de la 6^e en 4^e, que ce soit dans les classes d'examens, c'est-à-dire la 3^e, 1^{ere} et Terminale. Est-ce que l'élève est capable de soutenir une idée? Est ce que l'élève est capable de défendre un point de vue qu'il émet et de prouver son contraire? Est ce qu'il a compris la méthode? Est-ce qu'il a compris le canevas? D'abord le chemin qu'on lui a indiqué en classe, est ce qu'il l'applique? Et tout cela doit s'appuyer sur un bon devoir c'est-à-dire l'argumentaire, est-ce logique? Est-ce cohérent? Est-ce cohésif? Est-ce intéressant? » Lycla 4

« Une bonne production textuelle doit commencer par une bonne compréhension du sujet, parce que si vous avez bien compris le sujet, il est facile de l'organiser. Et si vous l'organisez bien, le reste là, la langue et puis la présentation, on peut le dissocier par rapport à la compréhension du sujet parce que vous pouvez écrire très bien, même si vous ne comprenez pas ce que le sujet dit, vous écrivez très bien, vous respectez donc la grammaire, l'orthographe et tout. Bon devoir de rédaction c'est d'abord un devoir dans lequel, le sujet est bien compris, bien organisé et lisible. » **Lycla 5**

Cinq enseignants sur quatorze se sont attardés sur ce qu'ils appellent la méthodologie. Cette dernière renvoie au contenu de la production d'un texte qui comprend une thèse et une antithèse, une synthèse et dans laquelle l'élève doit convaincre et bien maîtriser l'argumentation. Il ressort de la méthodologie, l'idée de pouvoir convaincre et celle de maîtriser des arguments. Pour ces enseignants, une bonne production textuelle est un texte dont la méthodologie est respectée, mais sont également respectées les règles de grammaire, de conjugaison, d'orthographe. Un enseignant, en plus de parler de méthodologie, affirme que les idées doivent être bien agencées et pertinentes et que les parties du devoir doivent être distinctes **Colmaz 10**.

« La maîtrise des règles de grammaire, également le souci de logique dans l'agencement des idées, le souci de la pertinence des propos dans le développement des idées... » **Colmaz 10**

Un seul enseignant a présenté les caractéristiques d'une production textuelle autrement.

Pour lui *« dans une bonne production textuelle, on retrouve les champs lexicaux, sémantiques, le style... toutes les stratégies utilisées pour passer le message »*. **Lymar 2**.

Cet enseignant présente les champs lexicaux comme étant un élément dans une bonne production textuelle. Il peut effectivement en être une partie. Sa réponse ne se limite pas uniquement au niveau de la phrase, puisqu'il parle de toutes les stratégies utilisées pour transmettre le message. Ainsi, plusieurs aspects ont été considérés dans l'évaluation de la production textuelle : le contenu, le style, l'organisation du texte et les règles de la langue.

Le dernier enseignant, quant à lui, a affirmé qu'une bonne production textuelle doit avoir deux dimensions à savoir le fond et la forme (**Lymar 7**).

Nous retenons, à partir des différentes corrections et suite aux entrevues d'explicitations, que pour rédiger une bonne production textuelle, il faut disposer d'idées et d'arguments pour enrichir le texte. Les enseignants rencontrés pensent qu'il faut avoir en tête, durant toute la rédaction, le mot-clé présent dans le but de bien traiter le texte. L'élève doit être en mesure d'exprimer un point de vue et de le soutenir par des arguments. De plus, une production textuelle doit respecter la méthodologie, c'est-à-dire contenir une introduction, un corps du devoir et une conclusion. Donc, du point de vue textuel, le respect de la méthodologie constitue le critère d'un bon texte.

On constate que les enseignants avec qui nous avons travaillé utilisent plusieurs expressions : méthodologie, logique, fond, forme, agencement des idées, pertinence des idées, compréhension, parties du devoir distinctes, clarté, lisibilité, organisation, façon fluide qui fait passer le message, convaincre, etc. Ces expressions nous révèlent le champ des mots que les enseignants utilisent pour désigner une bonne production textuelle. Certains de ces mots se recoupent au point de vue du sens. On remarque ainsi que logique, agencement des idées, organisation se rejoignent; clarté, lisibilité, façon fluide qui fait passer les idées, compréhension par le lecteur vont ensemble pour renvoyer à l'interprétabilité. Le terme méthodologie fait penser à l'organisation macrostructurelle ; convaincre, pertinence des idées renvoient aux choix des arguments. Partant de là, nous allons essayer de savoir comment ils définissent un texte compris.

4.5.1 Définition d'un texte compris

Les enseignants ont plusieurs façons de définir ce qu'est un texte bien compris.

Parmi les quatorze enseignants questionnés seulement deux ont réellement abordé la notion de compréhension du sujet dans son ensemble. Aussi, pour **Colmaz 8**:

« Un texte est bien compris lorsque l'élève développe les idées d'une façon fluide qui fait bien passer le message. L'enseignant en fonction des

critères peut savoir si un texte est bien compris ou pas. Il est aussi question de voir si l'élève convainc par ses idées ou pas »

« Un texte est bien compris lorsqu'il est cohérent, logique et organisé » Colpr 9

Pour **Colmaz 8**, développer les idées de façon fluide renvoie à la logique et à l'organisation dont parle **Colpro 9**. À travers cette définition, on voit bien que les enseignants savent de quoi ils parlent et que la définition qu'ils donnent concerne aussi bien l'aspect de la phrase que celle du texte. Il s'agit bien d'un texte qui forme une unité. Les enseignants abordent l'aspect de la cohérence du texte, sa fluidité, sa logique et son organisation qui sont des termes clés pour ce qui a trait au texte.

Les douze autres enseignants, par contre, évoquent chacun un aspect différent qui demeure parfois vague.

« Un texte est bien compris lorsque le problème que pose le sujet est bien dégagé et le plan adopté pour résoudre le problème est adéquat. »

Lycla 5

Ici par exemple, le problème posé par l'enseignant peut être bien dégagé et le plan bien formulé, mais ceci n'est pas suffisant pour qu'un texte soit bien compris dans la mesure où plusieurs autres paramètres entrent en ligne de compte tels que la continuité, la progression de l'information. Surtout, il ne doit pas y avoir de contradiction dans ce qui est énoncé.

Un autre enseignant a défini un texte compris en ces termes :

« Un texte est bien compris lorsque la méthodologie est respectée, l'aspect de la copie, la syntaxe, la sémantique et la ponctuation sont respectées. Lycla 14

Dans ce cas, l'enseignant s'attarde uniquement sur les notions ayant un lien avec la grammaire de la phrase. L'aspect textuel n'est pas pris en compte alors qu'un texte est composé de phrases qui entretiennent des liens pour construire un tout cohérent.

« Un texte est bien compris lorsqu'il tient compte du sujet demandé. L'élève doit aussi être dans le sujet. » Colmaz 3

Les propos de **Colmaz 3** renvoie la compréhension d'un texte au fait de ne pas être hors sujet, c'est-à-dire de tenir compte du sujet proposé. On peut cependant voir des textes qui ont une adéquation thématique, mais qui présentent une mauvaise organisation des idées et qui ne respectent pas les règles d'enchaînement, de répétition ou de progression au niveau des idées.

« Un texte est compris lorsque le candidat a bien compris le sujet, qu'il le prouve dans son argumentation, que les exigences sont respectées et que l'argumentation soit convaincante. » Lymar 1

Lymar 1 lie la compréhension du sujet à la conduite de l'argumentation. L'élève prouve sa compréhension du sujet par la manière dont il arrive à construire une argumentation convaincante. Il serait donc attendu de l'enseignement que les exigences qui concrétisent une argumentation convaincante soient présentées aux élèves.

« Un sujet est bien compris pour un élève de 3^e lorsqu'il aborde un bon nombre de thèmes qui tournent autour d'un sujet donné ». Colpro 12

L'enseignante **Lymar 7** a affirmé, quant à elle, ne pas connaître les éléments fondamentaux qui font qu'un texte soit compris.

On peut donc avancer que les définitions de la compréhension d'un texte par les enseignants ne se limitent pas aux seuls aspects de la phrase, même si ces derniers prédominent. Les enseignants parlent de sujet, de thème, de hors sujet, de différents aspects d'un thème, d'argumentation, d'argumentation convaincante. Ils sont donc certains que le texte ne se limite pas aux seuls aspects de linguistique formelle, mais que la compréhension a une dimension cognitive, donc d'actualisation d'un thème et d'organisation de son contenu. Cependant, les enseignants sont vagues concernant cette dimension représentationnelle.

4.5.2 Définition de la cohérence textuelle

Au cours de l'entrevue, nous avons aussi abordé la cohérence textuelle. L'objectif était de cerner les connaissances des enseignants sur ce sujet. Dans l'ensemble, les 14 enseignants nous semblent avoir une certaine idée de ce qu'est la cohérence textuelle et de ce qui illustre la cohérence pour un texte. Bien que les définitions soient schématiques, elles

donnent cependant une orientation. Nous avons ainsi des définitions dans le genre de celle qui suit :

« On parle de cohérence dans un texte lorsque ce dernier a un sens, lorsqu'il est compris ». **Lycla 14**

Cet enseignant, par exemple, s'attarde sur le sens du texte et sur le fait qu'il est compréhensible. Pour lui, un texte qui a une signification et qui se comprend bien est cohérent. On voit ici l'importance accordée à la notion de réception du texte par le locuteur. Ainsi, un texte est cohérent lorsqu'il véhicule du sens qui se comprend par l'interlocuteur.

« Un texte cohérent est un texte qui ne souffre pas d'un certain déséquilibre au niveau structurel et au niveau de l'agencement des idées »
Lycla 4

Lycla 4 indique que l'organisation structurelle équilibrée du texte en définit la cohérence. Il faut comprendre ici que le texte doit indiquer qu'il s'inscrit dans une typologie et qu'on ne devrait pas avoir de difficulté à identifier sa nature (descriptif, narratif, argumentatif). L'impossibilité à saisir le genre textuel serait un déficit de cohérence. En conséquence, selon les différents types de textes, ils ont des modes différents d'agencement des idées.

Lymar 2 dit que le texte cohérent est celui qui réussit à faire percevoir son intention, le but communicatif qu'il vise.

« Un texte est cohérent lorsque son objectif est atteint, les mots de transition sont importants, l'anaphorisation, qu'il ne contienne pas trop de répétitions. Le texte doit suivre la voix qu'il s'est fixé avec les mots de transitions » **Lymar 2**

Pour **Lymar 7**, sa représentation de la cohérence met au premier plan le respect d'une logique du texte qui évite le paradoxe. On pourrait dire que l'enseignant parle ici de la règle de non-contradiction de Charolles.

« La cohérence est importante dans un texte argumentatif. La logique est importante et tout ce qui tend vers le paradoxe ne marche pas ».
Lymar 7

Colmaz 8 parle d'une production morphosyntaxique, ce qui nous ramène à la construction des phrases. De plus, il utilise des expressions qui n'ont aucune attache linguistique ni textuelle telles qu'agréable, couler douce.

« Un texte cohérent est un texte dont la lecture semble agréable, un texte qui est jalonné d'une bonne production morphosyntaxique. Un texte qui a la lecture qui coule. » Colmaz 8

« Un texte cohérent est un texte qui se suit » Colmaz 10

« Un texte cohérent est un texte qui se comprend ». Colpro 12

Les expressions « texte qui se suit, texte qui se comprend » indiquent la lisibilité de l'intention de l'émetteur pour le destinataire. La cohérence serait donc le reflet de la lisibilité d'un point de vue que l'interlocuteur peut suivre et comprendre.

La définition élaborée par **Colpro 9** est en écho avec celles des autres enseignants qui renvoie à l'actualisation de la méthodologie (introduction, développement, conclusion). De plus, en parlant d'« éviter de sauter du coq à l'âne », elle renvoie implicitement à la cohérence thématique à travers la règle de répétition.

« Un texte cohérent est un texte qui suit le canevas, qu'il soit structuré dès l'introduction, qu'on puisse voir le développement des différents éléments et une conclusion. Pour qu'un texte soit cohérent, il faut éviter d'aller du coq à l'âne. » Colpro 9

Nous pouvons voir, à partir des données, que les enseignants ont des connaissances sur la cohérence textuelle, mais que ces connaissances ne sont pas bien formalisées. Elles relèveraient d'intuitions, d'un savoir préthéorique. Ils affirment ainsi qu'un texte cohérent est un texte dont les idées sont bien organisées, qui a une argumentation qui se suit, qu'il est bien compris, qu'il ne souffre pas d'un certain déséquilibre au niveau structurel et au niveau de l'agencement des idées, de leur organisation, qu'il est convaincant, que son objectif est atteint, qu'il contient des mots de transition, qu'il est logique, qu'il coule et qu'il se comprend. Toutes ces remarques relèvent effectivement de la compétence textuelle, cependant, leurs formulations demeurent vagues.

4.6 Types de commentaires privilégiés par les enseignants

Dans cette partie du travail, nous présentons les données des enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent dans le processus d'évaluation. Plus précisément, nous avons cherché à savoir dans quelles dimensions de l'évaluation ils se sentaient confortables ou non.

Tous les enseignants, à l'exception de **Lykla 5**, ont indiqué qu'il était plus facile pour eux d'émettre des commentaires sur la forme du travail. Par forme du travail, ils entendent les erreurs relatives à la grammaire de la phrase. Ils indiquent cependant tenir aussi compte du fond mais après le regard sur la forme. Ainsi, ils reconnaissent que les aspects orthographiques et grammaticaux sont ceux sur lesquels ils se sentent le plus à l'aise. Seule **Lykla 5**, a affirmé se sentir autant à l'aise avec la forme et le fond (compréhension, respect de la consigne)

Ainsi, si les enseignants observent bien les faits de grammaticalité phrastique et se sentent à l'aise pour les évaluer et les corriger, il est loin d'en être de même pour les faits de cohérence textuelle.

Nous avons poussé notre investigation pour savoir si les commentaires des enseignants sur les textes portaient autant sur les réalisations satisfaisantes que sur celles qui sont insatisfaisantes. À l'exception de **Lymar 14**, tous les enseignants ont affirmé émettre des commentaires positifs dans le but d'encourager les élèves.

À partir des commentaires émis sur les copies, 9 enseignants prétendent s'attarder autant sur la forme que sur le fond; 3 disent se limiter à des commentaires uniquement sur la forme; 2 prétendent ne faire des remarques que sur le fond.

Pour finir, nous avons interrogé les enseignants sur ce qu'ils pensent de la nouvelle réforme qui les oriente à tenir compte aussi bien de la cohésion que de la cohérence du texte.

4.7 Les critères d'évaluation utilisés par les enseignants au Cameroun

Les enseignants ont un critère officiel proposé par le ministère de l'Éducation qu'ils utilisent lors des évaluations des productions textuelles.

4.7.1 Les critères officiels de l'évaluation au Cameroun

Les enseignants soutiennent tous qu'il existe des critères d'évaluation qui leur sont soumis dès le début de l'année scolaire par l'administration. Ils disent se baser sur ces critères pour évaluer les productions textuelles faites par les élèves pour les devoirs et lors des examens officiels. Ces critères d'évaluation sont divisés en quatre rubriques :

-La compréhension (C) qui est notée sur 6 points. Pour cette partie, l'objectif est de savoir si l'élève a compris le sujet.

-L'organisation des idées (OI) qui est également notée sur 6 points. Ici, il s'agit de voir si les élèves ont présenté de bonnes idées et les ont étayées avec des exemples précis tirés de la vie active et des romans qui sont au programme.

-Langue (L) qui est aussi notée sur 6 points. Il s'agit des règles orthographiques et la maîtrise des règles syntaxiques de construction des phrases qui sont prises en compte.

- Présentation (P) qui est notée sur 2 points. L'objectif est de vérifier si le devoir est divisé en trois parties: l'introduction, le corps du devoir et la conclusion. L'enseignant note aussi ici la propreté de la copie et la qualité de la calligraphie (l'écriture).

4.7.2. L'évaluation «prétendue faite» par les enseignants

Après cette présentation des critères officiels proposés par l'administration scolaire, nous avons analysé la pratique réelle des enseignants sur les textes et ensuite évalué leur compréhension de cette pratique. Nous avons fait cette analyse en nous basant sur les questions suivantes :

- Quelles dimensions de l'évaluation des textes sont laissées de côté par les enseignants ?
- Lorsqu'interrogés sur leurs pratiques, ce qu'ils disent faire correspond-il à ce qu'ils font réellement ? Y aurait-il des choses qu'ils font et ne disent pas faire?

- Les actes d'évaluation qu'ils posent sur les productions textuelles permettent-ils vraiment d'identifier les critères qui définissent la bonne textualité ou la cohérence textuelle chez les enseignants ?

Comme nous l'avons déjà dit, la pratique du texte argumentatif écrit est un des exercices les plus importants pour développer la capacité des élèves à faire valoir leurs idées et pour réussir à convaincre un interlocuteur. Tel que stipulé dans les objectifs généraux du programme de français au cycle d'orientation, les enseignants doivent proposer aux élèves la rédaction de textes en faisant appel à la libre imagination. L'objectif de l'exercice de composition française consiste à préparer l'élève à transmettre par écrit sa pensée aux autres avec clarté. Il est important alors que l'élève possède les idées reliées au sujet proposé. Ce travail sur le choix des idées pertinentes à traiter n'est pas toujours facile, ce qui peut déjà constituer un handicap.

Par ailleurs, tel que nous l'avons spécifié dans les chapitres précédents, l'évaluation exige de tenir compte autant des faits linguistiques reliés à la construction de la phrase que de ceux en rapport avec la grammaire du texte. L'enseignant doit tenir compte du fait que la bonne textualité est aussi dépendante des relations qui se nouent entre les différents éléments sémantiques qui le composent, des relations entre les phrases et de celles entre les différents paragraphes.

L'évaluation doit ainsi tenir compte de tout ce qui assure la cohérence thématique et l'articulation logique et argumentative.

Nous avons constaté que plusieurs aspects textuels sont laissés de côté par les enseignants lors de l'évaluation. Au niveau de la cohésion, aucun des enseignants ne fait de remarques sur la reprise anaphorique. Plusieurs textes d'élèves sont imprécis lorsqu'il est question de l'identification ou de la poursuite des thèmes. Certains textes sont d'une grande pauvreté synonymique, l'élève reprenant souvent le même mot ou utilisant toujours le pronom personnel « il ». On constate également que certains élèves, peut-être par manque d'idées sur le sujet, s'attardent à paraphraser la même idée. Les évaluations font ressortir que

les enseignants n'indiquent pas de marques précises d'évaluation qui renvoient explicitement aux règles de répétition et de progression dans les textes des élèves alors que ces faits textuels assurent l'ancrage thématique et la progression informationnelle du texte.

Il ressort également de nos observations sur les textes évalués qu'aucune remarque n'a été faite sur l'utilisation des connecteurs inter-phrastiques et des organisateurs textuels. Aucune remarque n'a été relevée concernant la bonne utilisation de ces unités textuelles soit pour leur mauvaise utilisation soit pour leur insuffisance, ou encore soit pour leur surabondance. On note aussi, comme on l'a signalé plus haut, qu'un seul enseignant sur 14 a fait allusion à leur importance lors de l'entrevue semi-dirigée.

Ainsi, la compréhension des évaluations faites par les enseignants sur les copies révèle la pauvreté des remarques de même que l'oubli de plusieurs faits textuels.

Exemple : *Nulle comme analyse. Attention à votre examen.* **Colmaz 8**

Exemple : *Revoyez la ponctuation. Évitez les fautes élémentaires.* **Colpro 9**

Exemple : *Style plat. Évolution à l'emporte-pièce. Bref manque de sérieux.* **Colmaz**

10

Exemple : *Assez bien. Sujet compris. Corps du devoir acceptable. Revoyez comment faire l'introduction et la conclusion. Expression acceptable.* **Lycla 14**

Nos analyses montrent aussi que lorsque les enseignants sont interrogés sur leurs pratiques, ce qu'ils disent faire ne correspond pas toujours à ce qu'ils font réellement. Tous les enseignants affirment que lorsqu'ils évaluent les textes des élèves, ils corrigent tout ce qui rend le texte compréhensible et interprétable, tout ce qui est en rapport avec la forme et le fond. La forme pour eux, constitue tout ce qui est en rapport avec la grammaire de la phrase. La plupart des corrections faites sur le texte se situent d'ailleurs à ce niveau. Il peut arriver qu'ils s'attardent sur des éléments qui renvoient à la cohésion, mais ce sont des éléments qui, selon nous, sont davantage concentrés sur ce qu'ils appellent la méthodologie (introduction, développement, conclusion). Concernant le contenu du texte, ils affirment

corriger tous les éléments essentiels. Cependant, on se rend compte qu'ils mettent surtout l'accent sur ce qu'on pourrait appeler la cohérence instructionnelle, c'est-à-dire si les élèves ont suivi la consigne de production et s'ils ont respecté les règles de la dialectique qui se ramène à la production d'une thèse, d'une antithèse et d'une synthèse. En fait, les enseignants s'attardent surtout à vérifier si les élèves s'écartent ou non du sujet et s'ils reproduisent ou non le cadre rhétorique traditionnel d'un texte argumentatif.

Tous les enseignants disent ne jamais donner uniquement une note ou une appréciation d'ensemble. En d'autres termes, selon eux, ils seraient plus détaillés dans leurs remarques. Pourtant, nous constatons que souligner et entourer les erreurs rencontrées constitue le système de correction le plus souvent utilisé par les enseignants. Ils ne prennent pas toujours le temps de corriger les erreurs rencontrées ou de faire des commentaires écrits sur les copies pour situer à quel niveau exactement se situent ces erreurs et quelles sont leurs dimensions textuelles.

On peut également conclure que les enseignants sont loin de faire ce qu'ils disent lorsqu'ils affirment qu'ils s'attardent aux multiples dimensions textuelles et idéationnelles de la bonne production d'un texte argumentatif. En effet, l'action des enseignants se concentre particulièrement sur les erreurs de grammaire de la phrase, ce qu'ils n'ont pas reconnu lors des entretiens.

Enfin, notre étude nous a établi le constat suivant : les évaluations posées sur les productions textuelles par les enseignants ne nous ont pas permis de pouvoir bien identifier les critères qui définissent selon eux la bonne textualité ou encore la cohérence textuelle. On observe sur les copies des élèves des signes tels que des cercles, des barres qui renseignent peu sur les types d'erreurs commises. Nous nous sommes demandé comment une copie remplie surtout de soulignements ou de cercles autour des erreurs, sans autres spécifications, pouvait aider l'élève à améliorer sa compétence textuelle. On a pu constater que certaines n'étaient pas entièrement corrigées et que plusieurs erreurs y figuraient, même au niveau phrastique, sans être soulignées. Les entrevues avec les enseignants nous ont permis de comprendre que l'exhaustivité de l'évaluation dépendait du nombre d'élèves dans les classes,

des habitudes individuelles de correction, de la nature du devoir (final ou non, simple devoir), etc.

Huit des quatorze enseignants affirment que leur préoccupation se situe au niveau du contenu et de son organisation. Cela constitue, bien sûr, une des dimensions importantes d'un texte qui est une représentation cognitive que le lecteur doit comprendre. Cependant, les signes sur les textes, ainsi que les explicitations des enseignants, sont trop généraux, imprécis et ne permettent pas de bien faire ressortir les critères de textualité qui permettent l'organisation cohérente et interprétable du contenu.

Suite au retour sur les marques, l'évaluation nous a amené à relever ce que font réellement les enseignants, à étudier leur compréhension de ce qu'ils pensent faire pour enfin constater l'inadéquation entre le dire et le faire. Dans la partie qui suit, nous allons tenter de justifier les raisons de ce décalage.

4.8 Quelques faits pédagogiques et didactiques justificatifs des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'évaluation de la production textuelle

4.8.1 Manque de connaissance sur les objectifs de l'évaluation

Un déficit de formation dans le champ de l'évaluation des textes nous paraît évident. Les enseignants évaluent sans avoir de repères bien précis. On suppose que pour faire une évaluation, il est important de partir des objectifs, des enseignements faits. Les outils d'évaluation nécessaires pour répondre aux trois types d'évaluation (formative, diagnostique et sommative) peuvent être dans certains cas les mêmes, mais les objectifs d'évaluation sont bien différents.

Une production textuelle doit être évaluée à partir de paramètres précis. Est-ce que l'enseignant dispose d'un barème qui tient compte des différentes étapes qui font qu'un texte est bien structuré? Respecte-il les règles qui font qu'un texte est cohérent? Les données recueillies retenues nous permettent d'affirmer que les enseignants sont peu informés sur les données de la grammaire du texte et sur leurs apports à l'évaluation de ces derniers. Les enseignants se limitent à des éléments connus qui renvoient à la forme de la phrase. Comme

certaines enseignants l'ont affirmé, tant que leur formation restera limitée à la connaissance de la grammaire de la phrase, les phénomènes relevant du texte, de son unité et de sa cohérence seront laissés de côté lors de l'évaluation.

4.8.2 Le manque de temps à consacrer à l'évaluation

Dans les lycées et collèges du Cameroun, les classes sont surchargées ce qui réduit le temps pour chaque évaluation. Ainsi, l'évaluation sommative est parfois la seule pratiquée au dépend des évaluations diagnostiques et formatives. On sait que les évaluations diagnostiques et formatives viennent renforcer l'apprentissage des élèves et les préparent à l'évaluation sommative. Lorsque dans une classe, on retrouve plus de soixante-dix élèves, le professeur se trouve dans l'impossibilité d'appliquer un travail rigoureux d'enseignement et d'évaluation.

La question du manque de temps pour effectuer une évaluation conséquente et détaillée est souvent revenue dans les propos des enseignants. Plusieurs enseignants sont titulaires de deux grandes salles à grand groupe. L'enseignant se concentre alors sur l'évaluation sommative qui doit porter une note et qui clôture les périodes d'examen recommandées par l'administration. Cette surcharge de travail ne peut donner place qu'à une évaluation sommative des textes.

4.8.3 Les notes

Pour les enseignants, la note semble être un bon étalon de mesure de la qualité ou de la médiocrité d'un devoir. Le niveau de la note reflète ce que pense l'enseignant de la production textuelle et la note serait plus significative que les remarques et commentaires. Il se dégage l'impression que l'attente de l'élève et de l'administration se situe principalement par rapport à la note. Les informations qui permettraient à l'élève de s'améliorer, de savoir où se situent ses lacunes ou d'être content de son travail semblent accessoires.

Sept enseignants sur quatorze ont révélé donner des examens à l'improviste et procéder à des évaluations pour punir les élèves lorsqu'ils sont indisciplinés. Ce type d'évaluation n'est pas pédagogique. D'ailleurs, les instructions pédagogiques recommandent

qu'un examen ne soit fait que lorsque les élèves sont prévenus et informés du sujet qui leur sera proposé.

Certaines remarques d'enseignants nous ont surpris lorsque ces derniers avouent que déjà le nom de l'étudiant, avant même d'entamer la correction, leur donne une idée sur la qualité du travail. Nous voyons là une subjectivité qui vient entacher l'évaluation et la note dès le début.

Nous notons aussi que le soin apporté à la présentation, la graphie de l'écriture sont des facteurs qui jouent un rôle favorable lors de la notation car ils mettent l'enseignant dans des conditions de réception favorables.

4.8.4 Le manque de maîtrise du texte argumentatif

Le repérage des marques d'évaluations sur les textes et nos analyses des entrevues nous permettent d'avancer que les enseignants connaissent la fonction communicationnelle d'un texte argumentatif. Cependant, ils ne semblent pas outillés pour évaluer les faits textuels qui structurent sa cohérence. Nous nous sommes rendu compte que leur façon d'enseigner ce type de texte n'était pas basée sur des faits textuels précis (anaphores, connecteurs, paragraphes, réseau lexical, etc.). Les informations recueillies des entrevues confirment également l'imprécision qui marque l'enseignement et l'évaluation du texte argumentatif qui continue d'être défini comme étant un texte contenant une thèse, une antithèse et une synthèse. Le flou demeure même lorsqu'il s'agit de signaler ou d'explicitier les faits linguistiques qui réalisent ce dispositif afin de le rendre cohérent et interprétable. Il est vrai que les instructions ministérielles No 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP (1982) qui fixent les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au premier et second cycle ne font pas allusion à l'enseignement de ces faits textuels. Cependant, l'enseignement de l'argumentation en classe de 3^e est prévu dans le programme de français comme l'indiquent les textes officiels qui régissent les normes d'évaluation en français au Brevet d'Études au Premier Cycle (B.E.P.C). Si les instructions ministérielles ne renvoient pas aux faits textuels dans l'enseignement, les manuels scolaires au programme eux en font mention.

Après avoir relevé les lacunes chez les enseignants dans la compréhension des exigences textuelles d'une production argumentative, nous les avons interrogés sur ce qu'ils pensaient de l'impact possible de la grammaire textuelle sur l'orientation de la didactique du français.

4.9 Avis des enseignants sur les orientations préconisées par la grammaire textuelle

Lorsque nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils pensaient des propositions de la grammaire du texte sur la didactique du français, nous avons recueilli plusieurs types de réponses dont nous présentons ici les grandes lignes.

« La grammaire du texte est pratiquée dans les établissements. Ils en font allusion lors des séminaires. Durant les cours de français, tout part d'un texte. » **Lymar 1**

« Le Ministère demande que tous les cours dispensés soient appuyés sur le texte. » **Lykla 4**

« Aujourd'hui on demande à l'enfant de découvrir des éléments de grammaire dans la définition d'un texte. » **Colmaz 11**

Les remarques des enseignants illustrent bien les réponses qu'ils ont données face aux propositions didactiques issues de la grammaire du texte. On peut donc affirmer que la grammaire du texte n'est pas inconnue des enseignants camerounais et qu'elle est prise en charge dans l'enseignement. Lors des séminaires de formation ou de mise à niveau, elle est prise en considération. Pour **Lymar 1**, la grammaire du texte est un passage obligé car le cours de français est fondé sur le texte. **Lymar** ne semble pas comprendre que partir d'un texte et maîtriser l'articulation et le fonctionnement d'un texte sont deux choses différentes. L'enseignement, comme le dit bien **Lymar**, considère toujours le texte comme un point d'ancrage. Cependant, la grammaire du texte est une approche didactique plus récente qui puise ses sources dans la sémiotique textuelle et dans la linguistique textuelle et qui distingue l'approche thématique traditionnelle et les approches textuelles et discursives.

Les remarques de **Lycla 4** et **Colmaz 11** vont dans le même sens : les cours dispensés s'appuient sur un texte. Pourtant, la notion de texte et ses exigences linguistiques ne sont pas bien cernées par les enseignants.

Colmaz 11 reconnaît, sans donner de précisions, qu'il existe des faits linguistiques pour construire le texte et qu'il est demandé à l'élève de les découvrir. La phase de découverte n'est cependant pas mentionnée.

Lycla 14 avance que les enseignants ne reçoivent pas de formation universitaire sur la grammaire textuelle. C'est seulement lors de leur formation pédagogique à l'École normale qu'ils entendent parler de passage d'une linguistique de la phrase à celle du texte. Pour **Lycla14**, les inspecteurs, c'est-à-dire les conseillers pédagogiques, n'y font pas référence lorsqu'ils rencontrent les enseignants. De même, les livres de grammaire sont peu explicites sur ce sujet. Ces propos indiquent bien que même si le texte est un support pédagogique et que la formation à l'École normale tient compte de la grammaire textuelle, cette dernière dimension a peu d'impact sur l'enseignement.

Si **Lymar 14** parle de texte, elle est cependant peu familière avec l'expression «grammaire textuelle». Elle dit ne pas savoir ce qu'est une grammaire textuelle. Pour **Lymar 14**, l'enseignement de la grammaire se fait tout naturellement. Elle semble découvrir qu'il existe une grammaire dite traditionnelle et une grammaire du texte dont on tiendrait de plus en plus compte.

Lymar 14 et **Colmar 8** insistent sur le manque de formation et de mise à niveau des enseignants. Selon eux, ils sont peu informés de l'évolution de la didactique du français. Ils disent ne pas disposer de matériels didactiques nouveaux et appropriés. Ils se servent des livres qu'ils utilisaient il y a plus de 15 ans.

Nous avons constaté que les enseignants de français au Cameroun qui ont participé à cette étude sont peu au courant des orientations didactiques qui exigent d'accorder une attention particulière à la construction du texte et à sa cohérence. Ils ne connaissent pas les

caractéristiques d'une grammaire textuelle, ce qui fait qu'ils sont souvent démunis face aux erreurs textuelles des élèves.

Ce chapitre nous a permis de cerner ce que font réellement les enseignants lorsqu'ils évaluent les textes des élèves, mais également de comprendre leur perception sur la façon dont ils élaborent leur évaluation. Il a été possible de constater qu'autant à travers l'examen des copies qu'à travers les deux types d'entrevues, les difficultés des enseignants face à l'évaluation des productions argumentatives écrites sont les mêmes malgré les différentes expériences (nouvel enseignant, ancien enseignant, diplômé universitaire ou diplômé de l'École normale de pédagogie). Les pratiques nouvelles introduites par la grammaire textuelle dans l'évaluation sont peu connues et peu prises en charge par les enseignants de français avec lesquels nous avons travaillé au Cameroun. Nous pensons que cette lacune est due au manque de formation dans ce domaine et d'un déficit dans la formation permanente des enseignants. Encore aujourd'hui, l'enseignement et l'évaluation de la production textuelle demeurent axés sur la grammaire de la phrase.

Notre étude révèle que les évaluations des enseignants sont peu formatives pour les élèves, que les signes qu'ils utilisent ne sont pas toujours compris par ces derniers : soulignement, cercle, rature, flèche, points d'exclamation ou d'interrogation. Alors que les marques renvoyant à l'évaluation et à la correction des fautes sur la phrase et ses constituants sont bien présentes, celles qui concernent la clarté, les liens, les suites de phrases, l'organisation des paragraphes sont vagues quand elles ne sont pas tout simplement absentes. Cette imprécision sur les faits textuels ne permet pas une évaluation formative puisque l'élève ne peut recevoir aucune rétroaction rigoureuse. Nous comprenons qu'il s'agit d'une tâche longue qui demande beaucoup de temps, mais il est important que l'enseignant prenne le temps de bien lire les travaux des élèves et de faire des remarques appropriées et ce, à des fins de régulation du côté des élèves.

À la suite de ces différentes observations sur les pratiques des enseignants et sur leur propre connaissance de ces pratiques, nous allons revenir, dans le chapitre qui suit, sur

l'interprétation des résultats et ensuite nous allons proposer quelques pistes didactiques sur l'évaluation, pistes destinées aux des enseignants camerounais.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Notre recherche est fondée sur un double constat. Premièrement, que les élèves camerounais du secondaire rencontraient beaucoup de difficultés dans la production des textes en français. Deuxièmement, que les enseignants camerounais du secondaire avaient des pratiques d'évaluation de ces productions textuelles qui ne tenaient pas compte des avancées de la recherche en linguistique textuelle et en didactique des textes. Devant les deux défis que sont les exigences d'une évaluation appropriée des devoirs des élèves et l'intérêt de prendre en charge en didactique du français des connaissances nouvelles sur la structuration et le fonctionnement des textes, nous avons entamé cette recherche sur l'évaluation d'un texte argumentatif. Nos objectifs visaient à mieux connaître les pratiques d'évaluation des textes écrits par les enseignants ainsi que les connaissances qui guident ou dont les enseignants se disent guider dans leurs pratiques. Les recherches effectuées en grammaire textuelle pour cerner la bonne textualité, surtout celles qui développent les concepts de cohésion et de cohérence textuelles, ont servi de cadre théorique et méthodologique à notre travail.

Rappelons que la notion de cohésion textuelle porte sur les éléments formels qui assurent la linéarité du texte, les enchaînements entre les phrases pour former des paragraphes et ensuite les liens entre ces paragraphes pour constituer l'ensemble textuel. La notion de cohérence, en revanche, intègre celle de cohésion, mais la dépasse car elle s'attarde à l'interprétabilité du texte dans une situation de communication.

Le présent chapitre est consacré à une synthèse des données recueillies sur une bonne prise en charge ou non de la part des enseignants du savoir didactique développé à partir de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours. Nous sommes partis des constats sur l'évaluation des productions textuelles faites par les enseignants pour voir si elles rencontraient les propositions actuelles de la linguistique et de la didactique des textes. L'interprétation des résultats obtenus suit les questions de recherche et objectifs qui ont été

soulevés au début de cette étude. Quelques considérations sur les limites de cette étude et sur les perspectives qu'elle ouvre, principalement en contexte scolaire camerounais sont ensuite présentées.

5.1 Interprétations des principaux résultats découlant des questions de recherche

L'interrogation qui a guidé l'étude porte sur la pratique de l'enseignant qui est au cœur du processus d'évaluation des productions textuelles. L'évaluation des textes devrait normalement s'accompagner d'une correction des fautes. Notre travail visait à comprendre comment les enseignants évaluent les productions textuelles des élèves. La notion de cohérence figure dans le volet « Grammaire du texte » et est considérée comme un objet d'enseignement, voire même de sensibilisation.

Aujourd'hui, un peu partout dans le monde, les enseignants disposent de plus de données pour comprendre cette notion de grammaire textuelle et en tenir compte lors des évaluations des productions textuelles. Néanmoins, ils ne cessent de se demander comment l'enseigner et l'utiliser dans l'évaluation car ce terme demeure flou malgré des efforts pour l'expliquer dans les programmes d'études et les documents scolaires.

5.1.1 Résultats relatifs à ce que font les enseignants camerounais lorsqu'ils évaluent les productions textuelles

Suite à la description et à l'analyse des résultats présentés au chapitre 4, nous en déduisons qu'au Cameroun, les enseignants partagent en général la même manière de corriger. Ils utilisent le système d'évaluation que propose le ministère de l'Éducation: la compréhension(C) qui compte pour 6 points; l'organisation des idées (OI); la langue également pour 6 points; et enfin la présentation sur 2 points. On a également remarqué que leurs corrections s'attardent beaucoup plus sur les fautes de langue et de style que sur la structuration textuelle.

Il ressort sans équivoque que les enseignants se sentent plus à l'aise lorsqu'ils corrigent les aspects liés à la phrase. Les interventions des enseignants classent bien les erreurs autour des rubriques : orthographe, vocabulaire, syntaxe, conjugaison, accords, ponctuation et

grammaire. Par contre, concernant le texte, il n'y a que de rares interventions. Qu'est-ce qui se passe lorsqu'il s'agit des éléments renvoyant à la cohésion et à la cohérence du texte?

Soulignons que les marqueurs de cohésion se distribuent généralement autour de l'anaphore, des mots de relation (connecteurs), de la concordance des temps verbaux, des marqueurs configurationnels (paragraphe, organisateurs textuels).

Aucun des enseignants n'a corrigé une erreur liée à l'anaphore bien que ce type de faute se retrouve dans les textes. Ils ne relèvent pas non plus les manquements dans l'usage des connecteurs et des organisateurs textuels. Deux enseignants ont indiqué l'absence d'«un mot de transition» (**Lycla 5, Colmaz 10**). Dans l'entrevue semi-dirigée, quatre d'entre eux ont mentionné l'importance des organisateurs textuels (**Colmaz 1, Lycla 2, Colmaz 3, Colpro 13**). Seulement trois se sont attardés sur la notion de paragraphe (**Lycla 6, Colmaz 12, Lymar 5**). Cependant, les enseignants tiennent compte du fait qu'un texte argumentatif doit présenter un dispositif textuel avec une introduction, un corps du devoir et une conclusion.

Ainsi, nous remarquons que les enseignants ne corrigent pas les éléments qui rendent un texte cohésif et, conséquemment, il est difficile de saisir l'importance qu'ils leur accordent dans l'évaluation. Pourtant, ces faits textuels participent à la construction de l'ossature du texte.

En ce qui concerne la cohérence textuelle, nous avons dit plus haut qu'il s'agit d'un concept très large qui, bien que dépendant dans une certaine mesure des marques linguistiques, renvoie à l'intelligibilité du texte par un récepteur. À ce niveau, les annotations faites par les enseignants portent en général sur la compréhension du texte. La cohérence est évaluée par les enseignants à travers le respect des instructions énoncées par la consigne de production. Pour eux, la cohérence se révèle lorsque les instructions ont été comprises et respectées. La consigne étant de produire un texte argumentatif, elle se traduit par l'actualisation d'un texte contenant une introduction, qui problématise un sujet, un corps textuel, qui oppose des arguments, et une conclusion qui permet de prendre position. Ainsi,

la cohérence serait de produire un dispositif textuel qui présente une organisation sémantique d'ensemble qui vise à convaincre un lecteur, ici l'enseignant. L'architecture de ce dispositif textuel, avec ces trois moments, indique l'évolution, la progression des idées et du raisonnement. La cohérence revient alors à la manifestation d'un raisonnement dialectique pour arriver à une position finale. Aussi, les enseignants corrigent l'introduction, la structure qui permet d'analyser une opinion construite par une thèse, une antithèse et une synthèse.

En général, la cohérence textuelle, comprise comme nous venons de l'expliquer, est l'objet de quelques remarques plutôt vagues (développer votre idée, votre position n'est pas claire, incompréhensible, c'est quoi votre position en conclusion.) On perçoit bien à travers ces remarques une sensibilité aux exigences de la cohérence mais, malheureusement, les termes précis pour formuler les remarques ou indiquer les erreurs ne sont pas connus.

5.1.2 À quels niveaux se situent les remarques qu'ils font?

Le travail des enseignants revient surtout, comme nous l'avons souligné plus haut, à corriger ou sanctionner les fautes relevant de la grammaire de la phrase. L'évaluation se concentre sur les accords grammaticaux, sur les fautes d'orthographe, sur les incorrections syntaxiques.

Durant l'entrevue semi-dirigée, la plupart des enseignants, à l'exception de **Colmaz 8** et **Colpro 9** ont affirmé, « qu'un texte est compris lorsque la consigne est comprise.

5.1.3 Quelles dimensions sont laissées de côté?

Nous avons identifié plusieurs faits textuels exempts de remarques et de corrections : anaphores, connecteurs, organisateurs textuels, séquence des paragraphes, transition. Même lorsque les enseignants insistent sur le respect de la consigne comme indice de cohérence, ils ne s'attardent pas sur les mots et expressions qui actualisent la contradiction et la concession. En effet, la consigne est toujours formulée pour renvoyer à une opposition de points de vue ou à une synthèse de points de vue, ce qui amène à effectuer des concessions. L'écriture de l'opposition forte ou de l'opposition faible (concession) sert de connecteurs spécifiques.

Aucune remarque n'est faite à ce niveau. Il y a également les marqueurs de hiérarchisation ou de succession des arguments qui ne sont pas pris en compte.

L'argumentation peut autant se baser sur des opinions personnelles (celles de l'énonciateur), que s'appuyer sur les opinions d'autrui. Ici, il était demandé à l'élève de produire une énonciation centrée sur lui-même, donc sur le « je ». Voilà une autre dimension discursive qui n'est pas évaluée.

5.1.4 Confrontation entre ce que font les enseignants et ce qu'ils disent faire

Les enseignants ont tous affirmé tenir compte des cibles d'évaluation suggérées par le ministère de l'Éducation du Cameroun (MINEDUC). Selon les instructions officielles, l'évaluation porte sur quatre rubriques : la compréhension, l'organisation des idées, la langue et enfin la présentation. La même importance est accordée aux trois premières rubriques qui reçoivent chacune 6 points. La grille d'évaluation du MINEDUC que nous présentons en annexe 4, même si elle est moins développée que celle du ministère de l'Éducation du Québec (annexe 3), détaille les différents niveaux à observer dans chaque rubrique. Ainsi pour la compréhension, quatre niveaux sont mentionnés : la définition de la problématique, le respect de la consigne, la richesse et la justesse des argumentations et des illustrations, la pertinence des solutions proposées dans la conclusion. Au sujet de l'organisation des idées, trois niveaux sont identifiés : respect de la structure, logique et cohérence dans la démonstration, efficacité et pertinence dans l'argumentation. Pour la correction de l'expression, les niveaux sont : richesse et précision du vocabulaire, respect des normes de la syntaxe, maniement des temps et modes, respect des accords et correction de l'orthographe. Le pointage pour chaque niveau est d'ailleurs mentionné.

L'évaluation réalisée par les enseignants ne démontre pas comment ils prennent en charge la notation de chaque rubrique et des différents niveaux. Ainsi, si dans la rubrique compréhension les enseignants ont effectivement indiqué l'attention apportée au respect de la consigne, nous ne disposons cependant d'aucune remarque sur la richesse et la justesse des argumentations et des illustrations. Pour l'organisation des idées, nous n'obtenons pas d'indications sur l'efficacité et la pertinence de l'argumentation. Pour ce qui relève de la

phrase et de ses constituants, même si les signes et les commentaires sont présents, nous ne comprenons pas non plus comment la notation a été distribuée selon les niveaux.

5.1.5 Ces actes permettent-ils d'identifier les critères qui définissent la bonne textualité ou la cohérence textuelle chez les enseignants?

Dans le chapitre théorique, nous avons montré que le texte n'était pas une suite aléatoire de phrases et d'idées. Nous avons souligné qu'il était construit à partir d'une structure dont l'agencement était marqué par des signes linguistiques qui assurent le suivi thématique, les relations logiques et temporelles. Nous avons aussi insisté sur le fait qu'un texte était un tout orienté vers une intention communicative qui doit être lisible, c'est-à-dire interprétable.

Les pratiques des enseignants ainsi que les entretiens que nous avons analysés nous permettent d'avancer qu'ils savent bien qu'un texte obéit à des critères de bonne structuration et de cohérence, mais qu'ils ne peuvent pas les identifier avec précision et en faire une exploitation didactique féconde dans leur enseignement et dans l'évaluation des textes. Un évaluateur doit corriger à partir de critères rigoureux, précis et ne pas se cantonner dans l'intuition et l'approximatif. Si l'enseignant ne dispose pas de repères précis d'évaluation, il pourra difficilement aider les élèves à s'améliorer. Au vu de l'analyse des différentes corrections et des remarques tirées des différentes entrevues, nous pouvons conclure que les élèves ne seront pas en mesure de savoir ce qui est déficient dans leurs productions argumentatives, plus précisément en ce qui a trait à la compréhension et l'organisation textuelle.

Tel que l'indique Roberge (2001), au moment de la correction d'un texte écrit, l'enseignant est investi de deux tâches : lire le texte et rédiger des commentaires, lesquels permettront éventuellement à l'étudiant de s'améliorer. Cependant, la réalisation de ces tâches devient difficile si les connaissances théoriques et méthodologiques ne sont pas disponibles chez l'enseignant. Tel nous semble être le cas des enseignants camerounais qui ne maîtrisent pas les règles précises qui orientent la cohésion et la cohérence des textes argumentatifs.

5.1.6 Les résultats indiquent-ils une bonne prise en charge du savoir didactique à partir de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours?

Il nous est apparu que l'évaluation par les enseignants camerounais des textes argumentatifs des élèves était approximative, parfois même subjective et ne reposait pas sur des critères rigoureux appuyés par un savoir sur la grammaire textuelle ou l'analyse du discours. Nous nous sommes aussi interrogés sur l'apport des pratiques d'évaluation des enseignants sur l'amélioration des apprentissages des élèves.

Comme nous avons déjà dit, les notes et les annotations doivent avoir une visée formative et ne pas se réduire à la seule valeur de sanction. À propos de la pratique des enseignants sujets de cette recherche, nous concluons que l'élève est doublement pénalisé. D'abord, son apprentissage est inachevé car il n'a aucune rétroaction rigoureuse lui permettant de s'améliorer. Ensuite, il peut éprouver une frustration s'il ne comprend pas les justifications de sa note, surtout lorsqu'elle est mauvaise. Ce type d'évaluation n'est pas formatif puisqu'il n'engage pas l'élève sur la voie d'une amélioration. Il revient plutôt à une simple sanction froide et définitive. Dès lors, quel intérêt aura l'élève à réécrire son devoir? Bref, l'évaluation formative est absente dans le processus enseignement/apprentissage des élèves qui ont participé à notre étude.

Nos analyses, surtout celles des entretiens avec les enseignants, ont révélé que ces derniers ne détenaient pas le savoir nécessaire pour exploiter les connaissances en grammaire textuelle et en analyse du discours. Les enseignants ont indiqué que lors des rencontres avec les inspecteurs qui jouent le rôle de conseillers pédagogiques, ces derniers ne les informaient pas sur les innovations en didactique de l'écrit, surtout sur la grammaire des textes. Les enseignants ont mentionné que les manuels scolaires dont ils disposaient étaient anciens et ne tenaient pas compte de la grammaire des textes dans ses approches nouvelles. Nous avons récemment contacté quelques enseignants parmi ceux que nous avons consultés pour savoir si une formation de mise à niveau sur la didactique des textes avait été mise en place au Cameroun. Il semble que ce ne soit pas encore le cas. L'opinion semble persister à l'effet que de la maîtrise des règles de la phrase va découler une maîtrise des règles du texte. Autrement dit, on continue de privilégier la compétence phrastique en pensant qu'une maîtrise du code

ouvre sur une maîtrise du texte. L'évaluation de la cohérence textuelle reste un défi difficile à relever pour les enseignants. Ces derniers nous ont dit que dans leurs pratiques tout part du texte. Les instructions officielles insistent sur la maîtrise des compétences rédactionnelles et privilégient l'exercice d'écriture plus que l'oral. On comprend bien qu'il serait difficile, dans des classes de plus de 70 étudiants, de travailler sur la conversation et les débats oraux. Ainsi, la didactique du français au Cameroun reste fortement concentrée sur l'écrit. Les élèves sont davantage exposés aux textes écrits, surtout à des fragments de textes littéraires qu'aux corpus oraux. L'attention portée aux textes par la lecture et par la rédaction ne s'est pas accompagnée d'un renouvellement de la didactique des textes. Jusqu'ici, nos recherches bibliographiques n'indiquent pas que des manuels scolaires, des mémoires ou des thèses, des articles scientifiques ont été récemment produits au Cameroun sur la didactique des textes écrits qui tiennent en compte des propositions nouvelles de la linguistique des textes et des discours. Ainsi, l'évaluation des textes se poursuit dans l'approximation et le bricolage. Notre recherche a pu montrer à la fois la pauvreté des remarques des enseignants sur les copies des élèves ainsi que l'inconsistance et le flou de leurs connaissances sur les conditions nécessaires à la production d'un bon texte, en particulier du texte argumentatif.

5.2 Discussion des résultats

Cette partie est consacrée à la discussion des résultats que nous avons obtenus en les confrontant avec des recherches déjà effectuées ailleurs.

La recension des écrits dans le domaine de la cohérence textuelle nous avait indiqué que les jugements portés sur les textes des étudiants demeuraient le plus souvent intuitifs et qu'ils reposaient sur des critères, qui la plupart de temps, sont mal définis (Charolles, 1978 ; Pepin, 1998; Chartrand, Morin et Fortin, 1999; Shirley, 2000; Beaudet, 2001; Renée-Lise, Guénette et Lépine, 2004; Rioul, Riegel et Pellat, 2004; Bemmo, 2007). Nos résultats rejoignent ces mêmes constats. Nous avons bien démontré que les enseignants évaluaient à partir de critères qui ne sont pas toujours explicites et qu'ils avaient de la difficulté à bien catégoriser.

Nous avons souligné, dans notre parcours de la littérature, que peu de recherches en didactique du français avaient réellement mis l'accent sur l'évaluation des productions textuelles par les enseignants. Souvent, les recherches s'attardent à étudier les erreurs des élèves plutôt que la manière de corriger des enseignants. Des recherches comme celles de Weiss (1987) ; Cardinet (1988); Veslin et Veslin (1992) et Roberge (1993), se sont intéressées aux erreurs des élèves et à la manière de les considérer dans une évaluation formative et dans une évaluation sommative.

Des chercheurs (Pépin ; Gagnon, 1998; Wiser, 2003) se sont penchés sur l'analyse des manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes d'élèves ou d'étudiants ainsi que sur les méthodes d'enseignement de la cohérence textuelle . Après avoir précisé les différents paramètres qui définissent la cohérence textuelle, ils ont étudié les problèmes dans son actualisation, dans les productions des élèves ou des étudiants. Leurs ambitions étaient d'élaborer des outils didactiques pour améliorer la construction de la cohérence dans les textes. Ils ont présenté des énoncés authentiques qui illustraient les ruptures dans les textes qui perturbaient la cohérence textuelle et ont proposé des grilles de correction qui aideraient l'enseignant à appuyer la formation des apprenants.

Des chercheurs (Garcia-Debanc, 1990 ; Gadeau, 1991) ont travaillé sur l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves. Ils ont analysé l'impact de la prise de connaissance – précédant la rédaction – des critères d'évaluation des textes par les élèves. Ils ont conclu que la connaissance des critères d'évaluation avait un impact sur la qualité des textes, mais que cela n'était pas suffisant pour garantir les transferts de connaissances dans les productions ultérieures. L'accompagnement des apprenants, par les enseignants pour les aider à mieux assoir les connaissances, demeure une nécessité.

Le point de vue des enseignants a également fait l'objet d'études au sujet de l'origine des difficultés rencontrées par les élèves dans la production des textes (Garcia-Debanc, 1988; Masseron, 1989 ; Reichler Beguelin, 1992 ; Guimont, 1992 ; Chraloeng 2001 ; Wanee, 2004). Ces études montrent que les enseignants sont souvent découragés en constatant l'absence de progrès de leurs élèves. Les causes relèveraient des contenus d'enseignement

flous et des instructions officielles peu explicites sur les attentes face aux textes, comparées aux attentes lorsqu'il s'agit de la phrase. Ces études montrent aussi, comme la nôtre, l'absence de soutien efficace de la part des enseignants qui sont incapables de bien expliquer les causes des anomalies textuelles.

Comme ces chercheurs, nous avons travaillé sur la cohérence textuelle, mais nous sommes allés au-delà de l'évaluation des copies des scripteurs pour nous intéresser à la compréhension de l'évaluation de la cohérence textuelle chez les enseignants.

Ainsi, sur plusieurs points, nos constats recoupent ceux signalés dans les études antérieures portant sur l'évaluation des textes écrits. Les recherches se rejoignent parce que l'évaluation de la phrase et de ses constituants demeurent l'axe le mieux maîtrisé et le plus observé par les enseignants. Il ressort aussi que la compétence des enseignants concernant la grammaire textuelle est défailante et entraîne une évaluation incertaine avec des commentaires peu explicites, donc souvent peu significatifs pour les élèves. On rencontre de plus en plus de manuels scolaires pour le secondaire qui accordent une plus grande attention aux faits de textualité : anaphores, connecteurs, concordance des temps, enchaînement des paragraphes, typologie des textes. Cependant, on constate que le nombre de chapitres réservés à la grammaire textuelle est nettement inférieur à ceux consacrés à la grammaire de la phrase. Quelques enseignants camerounais, par leurs propres moyens, se procurent quelques manuels scolaires plus adaptés, mais on ne leur offre toujours pas encore de formation ou de mise à niveau qui leur permettraient de bien exploiter les parties reliées à la grammaire textuelle.

Notre recherche est une des premières à se pencher sur l'évaluation de la production textuelle dans les écoles secondaires du Cameroun. Elle est la première à avoir abordée la question de l'évaluation de la cohésion et de la cohérence textuelle en français lors de la production de texte argumentatif chez les élèves camerounais du secondaire. De plus, notre recherche est originale, car elle touche à la fois l'étude des pratiques d'évaluation des enseignants au Cameroun et à l'analyse par ses mêmes enseignants de leurs propres pratiques

d'évaluation. Ce deuxième aspect est l'objet de peu de recherches sur l'évaluation des textes et les aspects de la cohésion et de la cohérence textuelles.

5.3 Propositions didactiques

À partir de nos résultats, nous allons proposer des pistes didactiques à l'intention des enseignants et du ministère de l'Éducation pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation des textes argumentatifs. Cependant, ces pratiques ne peuvent être améliorées dans l'amélioration des conditions de travail des enseignants camerounais. Des meilleures conditions signifient une réduction du nombre d'élèves dans les classes et la disponibilité de manuels scolaires plus récents et adaptés pour des apprenants du français en contexte africain.

Nos propositions portent sur les points suivants : les contenus à enseigner; la formation des enseignants en grammaire textuelle autour des notions de cohésion et de cohérence, ainsi que sur le fonctionnement des différents types de texte dont le texte argumentatif.

Les instructions officielles insistent sur l'importance de la rédaction des textes pour la formation linguistique, sociale et culturelle de l'élève. L'approche des textes ouvre sur la culture, les connaissances historiques et la citoyenneté. Ainsi, très tôt, les élèves sont exposés à des fragments de textes, surtout littéraires pour augmenter leur culture générale et leur participation citoyenne. En plus des textes littéraires, les élèves liront ou écriront différents types de textes auxquels la société les expose. Les instructions officielles devraient bien mentionner que la grammaire du texte se distingue de la grammaire de la phrase. Mais une complémentarité des deux doit aussi être prise en compte pour développer la compétence communicationnelle qui constitue une visée importante de la didactique des langues. Ainsi, les instructions officielles et les manuels scolaires doivent démontrer, comme le dit Paret (2003), que l'extension du terme grammaire à l'organisation du texte vise à mettre en relief le fait que, pour qu'il y ait texte, il ne suffit pas d'aligner une suite quelconque de phrases, mais qu'il existe des contraintes bien réelles d'organisation.

Les contenus d'enseignement et les manuels scolaires devraient mieux cibler les marqueurs linguistiques qui permettent de traiter et d'actualiser, dans les textes, les opérations cognitives à la base de la construction de la cohésion et de la cohérence. Il est important de relier ces marqueurs aux types de textes dans lesquels ils apparaissent le plus souvent. Les textes descriptifs, narratifs et argumentatifs peuvent utiliser des marqueurs semblables. Cependant, plusieurs marqueurs sont davantage utiles dans tel ou tel type de texte. Ainsi, les connecteurs argumentatifs renvoyant aux opérations sémantiques d'opposition, de concession, de reformulation sont plus fréquents dans les discours argumentatifs. En conséquence, il est manifeste que la nature des exigences dans l'argumentation devrait être différente selon le niveau scolaire et l'âge des élèves, ce qui amènerait à concevoir une progression dans l'enseignement et l'utilisation des unités textuelles.

Le texte argumentatif, lorsqu'on le compare au texte narratif est moins présent dans la catégorie des textes présentés aux élèves autant au primaire qu'au secondaire. Il serait donc nécessaire que des exercices d'identification et de catégorisation des types textuels soient élaborés pour aider à le reconnaître avec les différentes parties qui le composent. La catégorisation du texte argumentatif autour des concepts d'introduction, de corps du texte et de conclusion ne permet pas de le distinguer véritablement des autres types de textes. Il vaudrait mieux préciser les parties constitutives de l'argumentation et montrer comment elles s'orientent vers une conclusion qui amène un point de vue. Il s'agirait de mettre en place une approche textuelle faisant percevoir l'écriture non pas comme une écriture de phrases ou de paragraphes, mais comme une écriture basée sur l'articulation de phrases et de paragraphes pour constituer un ensemble cohésif et surtout cohérent. L'approche textuelle demande de connaître les outils linguistiques qui favorisent la cohérence thématique (on doit pouvoir avoir une idée du thème d'ensemble) ainsi que la cohérence illocutoire (visée intentionnelle, c'est-à-dire que le texte produit une lisibilité de son intention).

Il est important que les élèves écrivent des textes argumentatifs à partir de sujets qu'ils connaissent ou de sujets sur lesquels ils ont débattu en classe avec l'enseignant. Il peut être lourd cognitivement d'aborder simultanément les exigences de la textualité et celles de

sélection et de hiérarchisation des arguments, surtout lorsque l'on ne maîtrise pas le sujet. Les déséquilibres dans les textes argumentatifs et leurs aspects squelettiques fréquents sont dus à un manque de connaissances sur le thème. Souvent, on a l'impression que le raisonnement de l'élève n'avance pas, ce qui constitue une infraction à la règle de progression textuelle. Un travail préparatoire sur la maîtrise du thème et de ses différents aspects peut favoriser une concentration sur l'écriture des marqueurs linguistiques de textualité.

Une argumentation étant toujours l'écriture d'un point de vue pour convaincre quelqu'un autre, il est important que l'élève sache à qui s'adresse son texte et dans quel cadre culturel il le produit (Grize, 1982; Masseron, 1997; Gagnon, 1998). Le travail didactique doit tenir compte de ces paramètres afin de rendre l'exercice d'écriture moins artificiel et plus engageant possible pour le scripteur.

Nous suggérons également que les enseignants recueillent, dans les copies évaluées, des anomalies argumentatives, des déviances dans la cohésion et la cohérence pour constituer une banque de données sur laquelle ils pourront réfléchir et proposer des solutions lors des rencontres pédagogiques. Ces anomalies, qui sont des productions réelles d'apprenants, pourront être utilisées en classe pour montrer aux élèves les fautes commises et les inciter à y remédier.

Nous présentons en annexe 4 la grille de correction suggérée par le MINEDUC. Cette grille utilise plusieurs catégories abstraites : clarté, richesse et pertinence des arguments, conclusion complète et pertinente, structure, cohésion, cohérence, construction, organisation, logique, enchaînement, etc. On retrouve également ces notions dans la grille du ministère de l'Éducation du Québec. Il est nous apparaît évident qu'elles sont reliées à la textualité, à la cohésion et à la cohérence. Il revient aux inspecteurs, aux enseignants et aux formateurs dans les écoles normales et à l'université d'identifier les marqueurs linguistiques qui réalisent ces catégories et de comprendre leurs fonctionnements textuels. Il serait d'une grande utilité de s'inspirer de l'annexe 4 pour articuler chacun des sous-critères à des faits textuels explicites. Une telle grille donnerait des repères plus précis qui permettraient à l'enseignant de nommer les anomalies textuelles, de les situer dans une des catégories et ensuite de guider l'élève vers

des pistes de solutions. La disponibilité de tels repères devrait permettre à l'enseignant de fournir des commentaires précis à l'apprenant. Lorsqu'un devoir ne reçoit qu'une note ou des appréciations vagues comme « devoir médiocre », « votre devoir ressemble à un corps humain sans squelette », « charabia », l'apprenant peut perdre sa motivation.

CONCLUSION

En conclusion, il est important de revenir sur les enjeux de notre recherche, sur les résultats de nos analyses, ainsi que sur les propositions apportées pour répondre aux difficultés rencontrées par les enseignants dans la tâche d'évaluation des productions écrites des écoliers. Nous sommes conscients que notre recherche a ses limites, mais nous proposerons, dans les pages qui suivent, des pistes de développement.

Au départ, nous nous sommes posé différentes questions auxquelles nous avons tenté de répondre tout au long du travail. Quel est le processus d'évaluation des productions textuelles argumentatives des enseignants camerounais de 3^e? À quels niveaux, dans la production textuelle, se situent les remarques qu'ils font lorsqu'ils évaluent? Quels aspects sont privilégiés ou laissés de côté? Que disent faire les enseignants lorsqu'ils évaluent les productions écrites et cela correspond-il à ce qu'ils font réellement? Les actes d'évaluation réalisés par les enseignants sur les productions textuelles permettent-ils d'identifier les critères qui, selon eux, définissent la cohérence textuelle? Que démontrent ces interventions sur le degré de prise en charge ou non dans la pratique des enseignants du savoir didactique issu de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours?

Nous voulions également situer les pratiques des enseignants par rapport aux attentes didactiques actuelles d'une évaluation des textes qui tiennent compte des recherches récentes en grammaire textuelle et en analyse du discours. Nous avons ainsi analysé des productions textuelles d'élèves corrigées par les enseignants afin d'identifier ce qu'ils font et comment ils s'y prennent et disent s'y prendre pour évaluer la bonne textualité. Nous voulions connaître si ces interventions renseignaient sur ce que privilégiaient les enseignants dans les textes et ce qu'ils laissaient de côté.

Lorsque les enseignants camerounais évaluent les productions textuelles, ils tiennent surtout compte des éléments qui font référence à la grammaire de la phrase : la ponctuation, la conjugaison, l'orthographe, les accords, la construction de la phrase. En d'autres mots, ils

corrigent les fautes de langue. Pour le texte argumentatif, ils accordent une grande importance au respect de la consigne, sinon l'élève est hors sujet. Par ailleurs, ils s'attardent à évaluer si les trois parties du texte identifiées dans les instructions officielles du ministère de l'Éducation Nationale sont bien présentes (introduction, corps du devoir, conclusion). À partir de cette structure du texte, ils doivent pouvoir relever la thèse, l'antithèse et la synthèse du texte argumentatif.

Nous avons constaté que leurs évaluations ne font pas ressortir de jugements sur les phénomènes de cohésion textuelle tels que les anaphores, les connecteurs et les organisateurs textuels. Les niveaux reliés à la cohérence thématique, à la progression et à la hiérarchisation des arguments, aux incohérences dans l'argumentation ne sont pas reconnus ou sont alors identifiés par des biffures, des points d'interrogation ou par l'expression «incompréhensible». Les enseignants semblent ainsi désigner des problèmes sans vraiment les catégoriser. Ainsi, des problèmes locaux d'écriture des faits textuels et de lisibilité sont identifiés, mais sans en connaître les causes.

Lorsque nous avons interrogé les enseignants sur ce qu'ils pensaient de leurs pratiques d'évaluation, nous avons constaté une disparité entre ce qu'ils disent faire et ce qu'ils font réellement. Ils affirment tous que, lorsqu'ils ont un texte devant eux, ils tiennent compte de tous les critères qui assurent la clarté. En fait, la réalité est qu'ils se concentrent principalement sur l'identification et la correction des fautes de langue. Il semble que ce marquage des faits de langue au niveau de la phrase détermine fortement l'évaluation.

Des actes posés par les enseignants, nous ne décelons pas si l'évaluation glisse d'une grammaire de la phrase vers une grammaire du texte. Nous n'avons pas pu déterminer de manière claire et détaillée ce qui amenait les enseignants à définir un bon texte, un texte cohésif et un texte cohérent. Les signes et commentaires qu'ils posent sur les textes ne nous ont pas paru être des critères rigoureux pour produire une évaluation donnant une appréciation objective du travail et de la note attribuée. Nous en avons conclu que de telles pratiques ne contribuaient pas à aider l'élève à améliorer sa compétence textuelle.

Nos analyses nous ont montré que les enseignants avaient une intuition de la bonne textualité. Il est possible que leur formation antérieure soit marquée principalement par la grammaire de la phrase et la rhétorique traditionnelle, mais qu'elle était déficiente en ce qui concerne les connaissances en linguistique textuelle, en grammaire de texte et en analyse du discours.

Nous avons également porté notre attention sur la grille de correction suggérée par le ministère de l'Éducation. Nous y avons décelé des notions qui renvoient à la production du travail argumentatif et qui normalement doivent servir de repères pour l'évaluation. Ces notions peuvent revenir dans les commentaires en entrevue des enseignants. Cependant, il nous est paru manifeste qu'ils ne sont pas formés relativement aux outils textuels qui matérialisent ces notions dans les textes. Ainsi, les connaissances des enseignants sont vagues, approximatives au sujet de ce qui fonde linguistiquement et discursivement une bonne production argumentative et en permet une évaluation appropriée.

Nous avons réalisé ce travail dans des conditions difficiles. Tout d'abord la collecte du corpus au Cameroun a été difficile et longue. Il a fallu avoir l'autorité du ministère de l'Éducation, ce qui a pris du temps. Ensuite, il fut difficile d'avoir l'accord des directions d'école et des enseignants qui se disaient déjà submergés de travail. Depuis que nous avons amorcé notre étude, les recherches théoriques sur la grammaire textuelle et l'analyse du discours ont évolué. De nouvelles perspectives ont émergé pour apporter des raffinements aux concepts de cohésion et de cohérence textuelle. Des analyses plus sophistiquées ont été faites sur les textes argumentatifs et sur les conditions énonciatives et pragmatiques de l'utilisation des connecteurs et des organisateurs textuels. Notre travail aurait sûrement gagné en teneur théorique et méthodologique si nous avions intégré ces nouvelles perspectives. Cependant, elles nous ont paru fort complexes pour être prises en charge dans un travail didactique pour le secondaire. Par contre, les travaux en linguistique et en didactique qui portent sur la cohésion et la cohérence textuelles nous ont inspirée, principalement ceux de Charolles (1978) sur les principes de cohérence textuelle. Ces travaux demeurent d'actualité et continuent d'être expérimentés dans les écoles primaires et secondaires et même à l'université.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'originalité de notre recherche réside dans l'étude de l'analyse des évaluations des enseignants. Nous avons encouragé les enseignants à s'exprimer sur les productions des élèves et sur les connaissances qui les guident lors de la correction des textes. Nous avons également pu comparer leurs propres connaissances de leur travail avec leurs pratiques effectives.

Sur le plan théorique, cette recherche amènera plusieurs enseignants à se pencher sur la notion de grammaire textuelle, sur les constituantes de cette grammaire et sur le mode d'évaluation des productions textuels. Elle poussera les enseignants à aller dans les bibliothèques, à aller sur internet faire des recherches au lieu de rester focaliser sur un cours qu'ils font depuis des années et qui chaque année se répète jusqu'aux exemples.

Sur le plan méthodique, le fait que nous ayons travaillé avec les enseignants et le fait de les avoir replongés dans leur pratique permet de se pencher beaucoup plus sur un retour réflexif des enseignants sur leurs propres évaluations des productions textuelles.

Au niveau pratique, il y aura une meilleure compréhension de la réalité des enseignants de français au Cameroun, une meilleure identification des critères d'évaluation, une réflexion concernant la formation des enseignants au niveau de la grammaire textuelle, et enfin une révision des objectifs de l'évaluation.

Nous croyons avoir apporté une contribution originale en didactique du texte écrit argumentatif au Cameroun, principalement dans le domaine de l'évaluation. Dans le contexte camerounais et dans l'état actuel des connaissances en didactique, notre travail sera utile. Il serait faux de prétendre que nous avons donné le reflet exact des pratiques et de ce que les enseignants disent de l'évaluation pour tous les enseignants camerounais des niveaux scolaires que nous avons considérés. Nous pensons que la représentativité de nos résultats par rapport aux dix provinces du Cameroun est faible. Notre recherche est novatrice; c'est pourquoi il serait essentiel de l'étendre aux autres provinces pour constater ou non le même phénomène. Nous pensons qu'à travers ce travail, il pourrait avoir une grande évolution au niveau de la documentation à ce sujet au Cameroun. L'ouverture en grammaire textuelle

serait alors prise en considération de façon significative. Par ailleurs, il est évident que le champ de la linguistique textuelle continue à se développer et que de nouvelles perspectives ont pu voir le jour conjointement à nos recherches et que nous n'avons pu intégrer dans ce travail. Ultérieurement, nous espérons pouvoir poursuivre nos investigations dans ce champ de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan Université.
- Adam J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin
- Adam, J.-M. (2011). L'émergence de la linguistique textuelle en France (1975-2010). Parcours bibliographique en 100 titres. *Verbum XXXII*, 2010, n°2 : 237-261, Presses Universitaires de Nancy.
- Albert, M.-C. (1998). Évaluer les productions écrites des apprenants. *Le français dans le monde* 299 : 58-64.
- Allal, L. (1979). *Stratégies d'évaluation formative: Conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application*. Berne: Lang.
- Allal, Linda, Jean Cardinet et Philippe Perrenoud (dir.) (1991). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Lang.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, *Revue de l'Association pour la Recherche qualitative*, Vol 26, n° 1 : 5-31.
- Aslanides, S. (2001). *Grammaire du français: Du mot au texte*. Paris: Champion.
- Bakhtine Akhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaire de France, 7^e édition.
- Beaudet, C. (2001). Clarté. lisibilité, intelligibilité des textes: un état de la question pédagogique. *Recherches en rédaction professionnelle I*, n° 1 : 1-17
- Beaudet, C. (2005). *Stratégies d'argumentation et impact social : le cas des textes utilitaires*. Québec : Les Éditions Nota bene.
- Beaugrande, R.A et Dressler, W.U. (19981), *Introduction to text linguistic*. London : Longman

- Bellert, I. (1970). On a condition of the coherence of texts. *Semiotica* n° 4: 335-363.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: NRF-Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langage* Vol.5 No 17 : 12-18
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde, étrangère. *Le français aujourd'hui*, n° 78 : 9-15,
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D. (1989). A typology of english texts. *Linguistics* 27: 3-43.
- Bitjaakody, Z. D. (1989). *Le système verbal du basaa*, Université de Yaoundé. Thèse de doctorat du 3^e cycle inédite.
- Bilola, E. (2004). *La langue française au Cameroun*. Berne : Peter Lang SA
- Blanchet, A. et A. Gotman (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bonniol, J.-J. & Michèle.G. (1989). L'évaluation et ses critères: Les critères de réalisation. *Repères* 79 : 107-115.
- Bourdet, J.-F. (1995). Évaluer les apprentissages. *Le français dans le monde* 275 : 47-52.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations discursives. *Enjeux* N° 37/38: 31-47.
- Brown, G. & Yule.G (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* pp. 155 - 195. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (TDB).
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française* 38 : 7-41.
- Charolles, M. et D.Collier (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : Éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques, *Pratiques*, 49 : 51-66
- Charolles, M. (1995). «Cohésion, cohérence et pertinence du discours, *Travaux de linguistique*, 29 : 125-151

- Charolles, M. (1988). Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 1960. *Modèles linguistiques Tome X, Fasc.2* : 45-66.
- Chartrand, S.-G., Morin, F., et Fortin, J. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec: Boucherville.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic structures*. Janua Linguarum 4, The Hague: Mouton.
- Chraloeng, V. (2001). De la phrase au texte: analyse des corrections et des stratégies d'intervention de professeurs cambodgiens de français langue étrangère (FLE) sur des productions écrites d'étudiants universitaires. Québec : Université du Québec à Chicoutimi. Mémoire de maîtrise non publiée.
- Combettes, B. (1987). Types de textes et faits de langue. *Pratiques* 56 :5-18.
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*. Nancy: Université de Metz.
- Combettes, B., Fresson, J. et Tomassone, R. (1979). *De la phrase au texte 3^e*, Paris: Delagrave.
- Combettes, B. Fresson, J. et Tomassone, R. (1980). De la phrase au texte. *Langue Française* 2, 3^e niveau. (Guide pédagogique). Paris. Collection G. Belloc. Librairie De Lagrave.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students writing. *Papers in Linguistics* no 17: 301-316.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row. 4th, Edition.
- Culioli, A. (1984). *Préface*. In Grésillon, A. ; *La Langue au ras du texte*. Lille: Atlani et al. éds., PU. pp.9-12.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaire de France.
- De Landsheere, G. (1979). *Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris: Presses Universitaire de France.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative Researche*. Thousand Oaks :Sage
- Deslauriers, J. P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers S, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.

- Deslauriers, J. P. (1997). *Recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*, 32 : 11-60
- Edicef (1991). Grammaire du français 4^e/3^e. Paris : Edicef.
- Émery-Bruneau, Judith.(2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)* 49: 71-91.
- Enkvist, N. E. (1982). Publications of the Research Institute of the Abo Academi Foundation. *Impromptu speech: a symposium*, Abo Academi.
- Érick, F. (2002). L'intégration de la grammaire dite « nouvelle » en classe de littérature : un casse-tête ?, *Correspondance* 8
- Fall, K; Forget, D; Vignaux, G. (2005) *Construire le sens, dire l'identité, catégories, frontières, ajustements*. Québec : P.U.L.
- Fall, K et Samson, H. (1988). *Compréhension et production de récits*. Boucherville : Vézina
- Fernandez, M.M. Jocelyne. (1994) *Les particules énonciatives dans la construction du discours*. Paris: Presses Universitaires de France. (DA)
- Fisher, C et M.-C. Dufour, Beaudin (2008). 1. Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. *Projet pilote Communiqué. Pour écrire un texte sans fautes*.
- Gadeau, J. et Finet, C. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette Éducation.
- Gadeau, J. (1989). Outils d'évaluation des écrits; Tâtonnements et dérives de l'innovation. *Repères* 79 : 49-58.
- Gagnon, O. (1998). *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois*. Québec : Université Laval.
- Garcia-Debanc, C. (1988). Pour apprendre à écrire: Apprendre à résoudre des problèmes d'écriture. *Rencontres Pédagogiques* 19.
- Garcia-Debanc, C. (1988). Savoir évaluer: Pourquoi? Comment? *Rencontres Pédagogiques* 19 : 70-85.

- Garcia-Debanc, C. (1990) : *L'élève et la production d'écrits*, Collection Didactique des Textes, Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz, France.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz
- Greimas, A.J. (1966), *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris
- Gueyraud, J.-A. (2005). Notes de cours : *Évaluation des apprentissages*. Université du Québec à Chicoutimi.
- Guimont, L. (1992). *Le traitement de la cohérence dans l'enseignement de l'écrit: analyse des pratiques et intégration du concept*. Université de Laval. Mémoire de maîtrise inédite.
- Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1976). *System and Function in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1989). *Language, context and Text: Aspects of language in a Socio-Semiotic Perspective*. Pp 52-69: Oxford University Press, Series editor: Frances Christie.
- Harnett, C. G. (1986). Static and dynamic cohesion: signals of thinking in writing, B. Couture (ed). " *Functional approaches to writing*, pp 142-153. Research Perspectives, London: Frances Pinter).
- Harris, Z. S. (1952). Discourse Analysis, *Language* 28, n°1 :1-30
- Harris, Z. S. (1969). Analyse de discours. *Langages* 13, Paris: Didier-Larousse.
- Hayes, J. R. et Flowers, L. S. (1980), *Identifying the organisation of writing processes*. In L.N. Greg et E.Steinberg (Eds). *Cognitive Processes in writing*. Pp.3-30. Hillsdale. N.J : Laurence Erlbaum.
- Huberman, A. M. et M. B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hymes, D. H. (1984). Vers la compétence de communication. *Langue et apprentissage des langues*. Paris: Hatier.
- Jakobson, R. (1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, pp. 350-377T. A.Sebeok: Ed. (M.I.T. Press, 1960).
- Jaubert, A., (2005). Dialogisme et interaction épistolaire , *Dialogisme et polyphonie, «Champs linguistiques»*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Karsenti, T. and L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP 3^e édition.
- Kintsch, W et Van Dijk, T. A. (1984) Vers un modèle de la compréhension et de la production des textes in C. Denhière, *Il était une fois*. pp 85-142. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation: De la subjectivité dans le langage*, Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Laparra, M. (1994). Remarques à propos des jugements d'incohérence portés sur certains textes d'élèves. *Pratiques* 84: 113-118.
- Legendre, E, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin
- Lemieux, J. and alt (1987). *Le français écrit par la cohérence du texte*. Québec: Campus-Notre-Dame-De-Foy.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette, et al. (1990-1995). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Agence D'ARC et Éditions nouvelles, 1^e et 2^e édition.
- Livre de Grammaire pour la classe de 3^{eme}, (1991). Paris : Hatier Didier.
- Lundquist, L. (1989). Coherence in Scientific Texts. In Heydrich, W. et al. (eds), *Connexity and Coherence Research in Text Theory vol 12*: 122-149. , Berlin: De Gruyter.
- Lundquist, L. (1994). *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique et pragmatique*. Copenhagen: Samfundslitteratur
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages*. Paris : Hachette.
- Lussier, D. et C. E. Turner (1995). *Le point sur...L'évaluation en didactique des langues*. Québec: Centre Éducatif et Culturel inc.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.

- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- Masseron, C. (1989). "La correction de la rédaction", Pour une didactique de l'écriture." *Pratiques* 29, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Met : 47-68.
- Masseron, C. (1997). « Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (I) », *Pratiques* 96 : 7-34.
- Mayer, R. et F. Ouellet (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Mendoze, G. (1999). *Français langue africaine : Enjeux et atouts pour la francophonie*. Paris: Publisud.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun (1995). *Programmes de langue française et littérature du premier et du second cycle*, Yaoundé.
- Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun (2008). *Programme de l'enseignement du Français au Cameroun*, Yaoundé.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2009). *Guide de correction*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moeshler, J. (1985). *Argumentation et conversation Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.
- Moffet, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire: Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, Cégep de Rimouski: Département de français.
- Moirand, S (2007). *Le discours de la presse quotidienne. Observer, Analyser, Comprendre*. Paris : Presses Universitaires France.
- Moiraud, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Presses Universitaires France.
- Moscovici, S et Henry, P. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, vol3, num11 : 36-60.

- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muchielli, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 3^e édition. Paris : Éditions ESF.
- Ngalasso, M. M. (1992). *Le concept de français langue seconde*. Paris, Didier-Erudition,
- Noizet ,G. et Caverni, J.P. (1983). Agrégation de critères « naturelle » ou « contrainte » dans une tâche de jugement évaluatif. In Groupe de recherche "Ontogenèse des processus psychologiques" (Université de Rouen) : *La pensée naturelle, structure, procédures et logique du sujet*. Paris, P.U.F.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Noumssi, G. M. et R. S. Wamba (2003). Le Français au Cameroun Contemporain: statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques. *Sud Langues 2* : 1-20.
- Nouveaux Programmes (2000). *Le français en 3^e*, Edicef.
- Odile et Veslin, J. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris: Hachette Éducation.
- Omer. (2008). L'analyse des problèmes de la cohésion textuelle. Cas des apprenants universitaires soudanais. Département de Français, Faculté des Lettres, Université de Khartoum.
- Onguene Essono, C. (1999). *Des stratégies didactiques du français langue seconde au Cameroun*, in MendoZé (éd), *Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*. pp 300-320. Paris : Publisud.
- Paillé, P. (1996a). Recherche qualitative. Dans A., Muchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, pp 147-181.Paris :Armand Colin.
- Paillé, P. (1997). La recherche qualitative...sans gêne et sans regrets. *Recherche en soins infirmiers*: 50: 60-64
- Parsons, G. (1990). Cohesion and Coherence: Scientific Texts, *Monographs in Systemic Linguistics I*, Departement of English Studies, University of Nottingham
- Patry,N et Menard, N.(1992). Problèmes d'orientation référentielle dans l'analyse de la cohésion. *RQL* : 21-2 : 145-179

- Pépin, L. (1989). Élaboration et expérimentation d'une méthode d'enseignement et d'évaluation de la cohérence textuelle adaptée à des adultes scolarisés. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Pépin, L. (1998). *La cohérence textuelle. [L'évaluer et l'enseigner : pour en savoir plus en grammaire du texte]*. Québec: Beauchemin.
- Petitjean, A. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques 44* : 5-20.
- Preneron, C. et Laroque, C. (1986). *L'incohérence verbale: l'exemple du discours chez deux traumatisés crâniens. Le Texte Parle*. Louvain-la-Neuve : Éd. F. François.
- Cornaire, C. M. et P. M. Raymond (1994), *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Québec : Centre Éducatif et Culturel
- Rastier, F. (1989), *Sens et textualité*. Paris : Hachette.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des compétences clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Real, B. et B. Raymond (2003). *La cohérence textuelle, Québec Français 128* : 47.
- Reichler-Béguelin, M. J., Denervand, M., et Jespersen, J. (1988). *Écrire en français Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Reichler-Béguelin, M. J. (1992). L'approche des "anomalies" argumentatives. *Pratiques 73* : 51-77.
- Reinhart, T. (1980). Conditions for text coherence. *Poetics Today I*: 161-180.
- Renée-Lise, G. Louise, et al. (2004). *Guide d'Autocorrection du français écrit: Le français tout compris*. Québec. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique I.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF
- Riedlin, M.-C. & Masseron, C. (1984). Objectifs, élaboration et limites des grilles d'évaluation. *Pratiques 44* : 53-60.
- Riegel, M, Pellat, J.C., Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodologique du français*. Paris : PUF.
- Rioul, R., Riegel, M. & Pellat, J.-C. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF
- Roberge, J. (1993). Une expérience d'évaluation formative. La correction sur cassette. *Revue Québec français* n° 89: 50-51.

- Roberge, J. (2001). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Département des Sciences de l'Éducation et des pratiques de formation. Lille, Université Charles de Gaulle Lille II!
- Roberge, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Cégep André-Laurendeau.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation; Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De boeck.
- Sarfati, G.-E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Savoie-Zajc, L. et Boyer, J.Y. (1997). *Didactique du français : Méthodes de recherche*. Montréal: Logiques.
- Savoie-Zajc L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (ED). *Recherche en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données*, pp. 293-316. 4ième éd. Ste-Foy: PUQ:
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck & Larciens.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris: Hermann
- Shirley, Carter. T. (2000). *La cohérence textuelle-Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris: Harmattan.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Traduit par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber. Paris: Minuit
- Stufflebeam, D. J., Foley, Gephart, W. J., Guba, E.G., Hammond, R.L., Merrimand, H.O., et Provus, M. M. (1980). L'évaluation en éducation et la prise de décision. Traduit par J. Dumas: *Éducational evaluation and decision making*, 1974. Québec: Éditions NHP.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris : Karthala.
- Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S. Chartrand, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, pp 83-105. Montréal: Logique

- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^e éd.. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Dijk, (1997). *Discourse as Social Interaction*, Volume 2,
- Veslin, O. et J. Veslin (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette Éducation.
- Vignaux, G. (1976). *Argumentation*. Genève : Droz.
- Vogeleer, S. (1986). Mécanismes de la cohérence textuelle. *Le langage et l'homme*, vol 21, fasc 1 : 57-63
- Wanee, A. (2004). *Évaluation de productions écrites en français d'étudiants thaïlandais de niveau universitaire*. Besançon : Université de Franche-Comte.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps. Le récit et le commentaire*. Traduit de l'allemand par Michèle Lacoste. Paris : Seuil.
- Weiss, J. (1987). "L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français." In L. Allal, J. Cardinet et PH. Perrenoud (éditeurs), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang, p. 231-240.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wiser, M. (2003). *Analyse des problèmes d'écritures des élèves en argumentation et tentatives de remédiation*, document inédit. France: Haute École Pédagogique (HEP-BEJUNE).

ANNEXES

ANNEXE 1

OBJECTIFS ENSEIGNEMENTS DU FRANÇAIS AU 1^{er} CYCLE

CYCLES	CLASSES	OBJECTIFS
CYCLES D'OBSERVATION	6 ^e	<p>Apprendre aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> -à lire des textes à haute et intelligible voix ; -à participer aux conversations (en écoutant et en répondant aux interpellations) ; -à écrire ; -à prendre des notes par écrit ; -à rédiger des textes relativement courts et qui sont d'inspiration personnelle ; -à développer un lexique ayant trait à la vie quotidienne ; -à composer et à utiliser des phrases simples et des phrases complexes ; -à faire l'analyse logique et grammaticale des textes, en même temps qu'ils approfondissent la connaissance des structures grammaticales : parties du discours, catégories morphologiques.
	5 ^e	<p>Apprendre aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> -à lire des textes à haute voix en marquant des pauses dictées par la ponctuation ; -à formuler leurs idées (oralement et par écrit) ; -à rédiger des textes relativement courts qui traduisent leurs pensées ; -à approfondir leurs connaissances en matières de syntaxe (structure des phrases et des formes verbales) et de lexique (orthographe des mots) ; -à faire des résumés de texte ; -à commencer des textes en exprimant des opinions personnelles ; -à présenter (oralement ou par écrit) une communication ; <p>Les élèves apprennent à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - approfondir les connaissances en langue qu'ils ont commencé à acquérir en 6^e et en 5^e ; - à faire une réflexion sur la langue, une éducation du discernement ; - à porter un grand effort sur la correction grammaticale, la conscience des niveaux de langue et une initiation pratique à stylistique. L'enseignant s'efforcera à développer l'intelligence des faits du langage ;
CYCLES D'ORIENTATION	4 ^e et 3 ^e	<ul style="list-style-type: none"> - à faire une étude sur l'origine des mots et leur évolution ; - lors des explications de textes, l'enseignant veillera à ce que les élèves consolident les connaissances acquises en 6^e et en 5^e sur les notions élémentaires de la versification ; - dès la classe de la 4^e, la littérature sera abordée. L'enseignant ne fera pas un cours de littérature mais il situera les textes dans leur contexte historique et à leur date ; l'objectif prioritaire ici étant de développer chez les élèves le goût de la lecture, la curiosité, le jugement et de susciter en eux le sens du relativisme historique et culturel.

ANNEXE 2

COMPARAISON SYSTÈME SCOLAIRE CAMEROUN/QUÉBEC

	CAMEROUN ET FRANCE	QUÉBEC
3 ^e cycle universitaire	Doctorat	Doctorat (PHD)
2 ^e cycle universitaire	DEA ou DESS	Maîtrise
	Maîtrise	1 ^{ère} année de maîtrise
1 ^{er} cycle universitaire	Licence	Baccalauréat
	DEUG	Majeur ou 2 ^e année universitaire
2 ^e cycle du secondaire	Terminale (baccalauréat)	2 ^e année de CEGEP (DEC)
	Première	1 ^{ère} année de CEGEP
	Seconde	Secondaire 5 (diplôme fin secondaire)
1 ^{er} cycle du secondaire	Troisième (BEPC)	Secondaire 4
	Quatrième	Secondaire 3
	Cinquième	Secondaire 2
	Sixième	Secondaire 1
Primaire	CM2	6 ^e année primaire
	CMI	5 ^e année primaire
	CEII	4 ^e année primaire
	CEI	3 ^e année primaire
	CP	2 ^e année primaire
Maternelle	Maternelle	1 ^{ère} année primaire Maternelle

ANNEXE 3

GRILLE D'ÉVALUATION DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC

1- COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 1- Le respect du sujet de rédaction

L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.
3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.

Sous-critère 2- La qualité de l'argumentation

L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.

1. La valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence.
2. La pertinence des illustrations ou des preuves.
3. L'efficacité des explications.

Sous-critère 3- La compréhension des textes et l'intégration des connaissances littéraires

L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

1. La compréhension juste des textes littéraires
2. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».
3. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

2 STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉLÈVE

Sous-critère 4- La structure de l'introduction et de la conclusion.

L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.

1. La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction.
2. La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion.
3. La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.

Sous-critère 5- La structure du développement, l'organisation et la construction des paragraphes

L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.

1. La structure du développement.
2. La construction des paragraphes.
3. L'enchaînement des idées.

3 MAÎTRISE DE LA LANGUE

Sous-critère 6- La précision et la variété du vocabulaire ainsi que la richesse et la clarté de l'expression.

L'élève emploie un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée.

1. L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication.
2. La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression.
3. La clarté de l'expression.

Sous-critère 7- La syntaxe et la ponctuation

ANNEXE 4

GRILLE D'ÉVALUATION DU MINEDUC AU CAMEROUN

A- COMPRÉHENSION DU SUJET (6pts)

Dans l'introduction : Définition de la problématique du sujet (1,5pt)

Respect des consignes du libellé du sujet (1,5pt)

Richesse et justesse des arguments et des illustrations (1,5pt)

Dans la conclusion : Pertinence des solutions préconisées (réponse à la question posée à l'introduction) (1,5pt)

B ORGANISATION DES IDÉES (6PTS)

Respect de la structure de l'exercice (introduction, développement, conclusion) (2pts)

Logique et cohérence dans la démonstration (progression vers l'objectif) (2pts)

Efficacité dans l'argumentation (pertinence des arguments avancés par le candidat) (2pts)

C CORRECTION DE L'EXPRESSION (6PTS)

Richesse et précision du vocabulaire (1,5pt)

Respect des normes de la syntaxe (1,5pt)

Maniement des temps et modes (1,5pt)

Respect des accords et correction de l'orthographe (1,5pt)

D PRÉSENTATION (2PTS)

Mise en page (démarcation entre les 3 grandes parties du devoir, matérialisée par un espace libre, les alinéas pour les paragraphes) (0,5pt)

Respect des règles de ponctuation : bon usage de la majuscule et de la minuscule, guillemets pour les citations (0,5pt)

Lisibilité (0,5pt)

Propreté de la copie (0,5pt) (4 ratures = 0/0, 5pt)

ANNEXE 5

CRITÈRES D'ÉVALUATION D'ALBERT (1988)

Dimension séquentielle du texte	GLOBALE		LOCALE		
	Type de texte à produire	Plan du texte Enchaînement des séquences	Niveau transphrastique	Niveau phrastique	Niveau scriptural
Critère d'ordre					
Pragmatique	-prise en compte de la situation de communication écrite : fonction du langage dominante selon l'implication du destinataire: -point de vue énonciatif. -registre de langue	-organiseurs textuels : grandes articulations du discours. -respect des règles de cohérence : -répétition -progression.	-emploi des connecteurs adéquats : -logiques Temporels -progression du texte.	-procédés linguistiques propres à un type d'écrit : Ex :- nominalisation -passivation -énoncés injonctifs	-choix du support -typographie -titre -mise en relief d'éléments.
Sémantique	-choix d'un type de texte (narratif, argumentatif, descriptif...)	-respect des règles de cohérence : -relation -non contradiction- connaissances du monde (référentielles, socio-culturelles).	-lexique adéquat -anaphores lexicales précises et cohérentes.	-acceptabilité sémantique	-disposition en paragraphes -respect des signes conventionnels de l'écrit.
Morpho-syntaxique	-choix d'une perspective temporelle (temps du discours). -alternance des temps verbaux (ex dans le récit- PS/impft (récit litt.) PC/Impft (faits divers, reportage)	-cohérence temporelle	-mode de liage des propositions : -anaphores -connecteurs -ponctuation	-compétences syntaxiques : -concordance des temps -expansion de la phrase : -relatives -subordination -orthographe.	-ponctuation -majuscules

ANNEXE 6

GRILLE D'ÉVALUATION EVA

	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrases
Pragmatique	<p>. L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?)</p> <p>. A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>. L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre) ?</p>	<p>. La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>. La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>. La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>. Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémantique	<p>. L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>. Le choix du type de texte est-il approprié ? (argumentatif, narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>. Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>. La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>. L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si donc, or...)</p>	<p>. Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>. Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>
Morphosyntaxique	<p>.Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) choisi (s) ?</p> <p>.Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>.Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>. La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>.La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>.La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>.La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>.La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>

	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrases
Aspects matériels	<p>Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</p> <p>. La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères)</p> <p>. L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement, présence de schémas d'illustrations...)</p>	<p>. La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p> <p>. La ponctuation délimitant les unités du discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)</p>	<p>. La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>. Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...)</p>

ANNEXE 7

GUIDE DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

- Avant de débiter les entrevues, préciser à l'enseignant que toutes les questions que nous poserons seront toujours en rapport à l'évaluation qu'il a réalisé du travail de l'élève.

- Comment liez-vous les remarques que vous faites aux exigences du programme?

-Quels sens donnez-vous aux remarques que vous faites? Quels sont, les fondements de ces remarques? Quels sens donnez-vous aux notes? Comment interprétez-vous ce que vous faites comme remarques?

-Il y a-t-il un lien, selon vous, entre les exigences du programme et ce que vous faites au niveau de l'évaluation?

-Quels critères utilisez-vous pour dire que le travail est superficiel? Mal dit? Charabia? Sur quoi vous basez-vous pour faire ces remarques?

- Lorsque vous dites par exemple « verbiage » « non-sens » à quoi ces termes renvoient?

-Lorsque vous mettez « ??? » Quelle est la signification?

-Lorsque vous mettez une grande barre à quoi est-ce que cela renvoie?

-Pensez-vous que l'élève comprend?

RELATIONS ENTRE LES REMARQUES ET LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

- Quels rapports, selon vous, les remarques faites entretiennent-elles avec les orientations du programme? Pourquoi?

-Quels sont vos objectifs lorsque vous faites ces remarques? Dans quel but les faites-vous? D'évaluation? De notation? De jugement?

ANNEXE 8

GUIDE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

A) Objectifs de l'évaluation selon l'enseignant

- Qu'est-ce que c'est pour vous évaluer? Et noter? Quelles différences remarquez-vous?
- À partir de toutes les remarques que vous faites dans les copies des élèves, comment concevez-vous l'évaluation? C'est quoi la finalité de l'évaluation pour vous?
- Quel est selon vous le rôle de l'évaluation dans le processus de l'enseignement de l'écrit?
- Quels messages transmettez-vous à l'élève à travers l'évaluation? Et la notation? Ces messages sont-ils différents? Pourquoi?
- Avez-vous des critères d'évaluation? Si oui quels sont-ils? Que signifient-ils? D'où viennent ces critères? Des orientations du programme? Du manuel? De votre expérience? De vos connaissances, etc.
- En fonction des exigences du programme et de ce que vous faites, quels sont les connaissances que vous mettez en application lors de l'évaluation? (grammaire, orthographe, connecteurs, progression). Quelles sont celles qui vous semblent les plus importantes? Pourquoi?
- Vous sentez-vous à l'aise et compétent pour évaluer? Et pour noter? S'il vous plaît décrivez-moi ces compétences?
- En fonction des remarques, quels messages voulez-vous transmettre à l'élève? Pourquoi? Pensez-vous qu'il reçoit ce message? Pensez-vous qu'il le comprend?
- Quels sont selon vous, les caractéristiques d'une bonne production textuelle? Pourquoi?
- Est-elle importante la cohérence dans un texte? Qu'est-ce que cela veut dire pour vous? Pourquoi?
- Qu'est-ce que vous évaluez en général dans les productions textuelles?
- Comment évaluez-vous les textes des élèves?

-Avez-vous une grille de correction? D'où vient-elle? Est-ce vous qui l'avez établi ou est-ce l'administration?

-Avez-vous des niveaux d'évaluation lors de l'évaluation des textes?

- Comment considérez-vous chaque niveau?

-Qu'entendez-vous par « compréhension » « organisation des idées » « présentation » « orthographe »?

-Sur quels éléments vous appuyez-vous par exemple pour dire qu'un texte est bien compris?

-Faites-vous des commentaires autant sur la forme que sur le fond du travail?

Pourquoi?

-Comment vous prenez vous pour faire les commentaires sur les copies? (Est-ce en fonction de l'apprenant (tenez-vous compte de la sensibilité de l'élève ou pas?), du type d'erreur? De la fréquence de l'erreur? De l'emplacement de l'erreur? (Introduction, corps du sujet, conclusion) des explications données en classe? Des exigences de la production textuelle?)

-Sur quel aspect est-il plus facile pour vous de faire des commentaires? Est-ce sur la forme? le fond?

-Faites-vous uniquement des commentaires négatifs?

-La position de la copie (la 1^{ère}, celle du milieu ou celle de la fin) a-t-elle une influence sur l'évaluation et les commentaires écrits? Pourquoi ?

-Lorsque le texte de l'élève est plein d'erreurs de toutes sortes, quels types de

Commentaires (fond/forme) privilégiez-vous ?

-Lorsqu'il s'agit d'une même production textuelle corrigée par plusieurs enseignants, la détermination d'une grille est-elle collective?

Oui.....

Non....

-À la lumière des attentes des directives ministérielles et scolaires trouvez-vous que vous respectez une bonne évaluation des textes? Sur quoi vous basez vous pour ces affirmations?

- Les élèves sont-ils toujours satisfaits de l'évaluation que vous faites de leurs textes? Si oui pourquoi sont-ils satisfaits? Sinon pourquoi le sont-ils?

- Quels genres de remarques énoncent-ils pour indiquer par exemple leur insatisfaction?

-Pensez-vous que vos remarques permettent aux élèves de s'améliorer? Parmi ces remarques, quelles sont selon vous celles qui permettent aux élèves de comprendre?

B) Évaluation des productions textuelles par les enseignants

-Qu'est-ce qui est important pour vous dans l'évaluation des productions textuelles?

- Selon votre expérience, quelles sont les difficultés essentielles que rencontrent vos élèves en expression textuelle en général?

-Si on vous demandait de faire des suggestions au Ministère concernant l'évaluation des productions textuelles, que diriez-vous?

Merci de votre collaboration